

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LÍLIA SCHAINIUKA

**O TEXTO ARGUMENTATIVO NA ESCRITA DE CRIANÇAS – UM ESTUDO
ATRAVÉS DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA**

**CURITIBA
2013**

LÍLIA SCHAINIUKA

**O TEXTO ARGUMENTATIVO NA ESCRITA DE CRIANÇAS – UM ESTUDO
ATRAVÉS DA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras – Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudia Mendes Campos

**CURITIBA
2013**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

PARECER

Defesa de dissertação da mestranda LÍLIA SCHAINIUKA para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

As abaixo assinadas CLAUDIA MENDES CAMPOS, PASCOALINA BAILON DE OLIVEIRA SALEH e LÍGIA NEGRI arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“O TEXTO ARGUMENTATIVO NA ESCRITA DE CRIANÇAS: UM ESTUDO ATRAVÉS DA *TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA*”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
CLAUDIA MENDES CAMPOS		Aprovada
PASCOALINA BAILON DE O. SALEH		Aprovada
LÍGIA NEGRI		Aprovada

Curitiba, 29 de abril de 2013

Prof.ª Dr.ª Teresa Cristina Wachowicz
Coordenadora

À minha adorável mãe Irene.

Por participar continuamente
dessa caminhada, por se importar
com meus estudos e com meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Paraná, pela oportunidade, e a Capes, pelo apoio ao estudo.

À minha orientadora Claudia Mendes Campos, por dividir seu conhecimento, pelas indicações de leitura, pelas orientações pontuais, pela paciência e compreensão. Profissional admirável, que se tornou, também, uma amiga.

À professora Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh, pelas discussões teóricas, pela leitura do meu projeto na semana de teses e dissertações, texto de qualificação e dissertação. Sempre comprometida e disposta a contribuir com meu trabalho. Muito obrigada.

À professora Lígia Negri, pela leitura perspicaz do texto de qualificação, pelas sugestões e contribuições teóricas. Por aceitar fazer parte da banca de defesa.

Ao meu querido colega de mestrado Antonio Luiz Gubert, pela amizade sincera, pelas horas de estudo, pela comemoração do B em Sintaxe (rs, rs), pelos conselhos e momentos de descontração. Será sempre lembrado!

À Daniela Z. Machado, colega e amiga, por dividir seu conhecimento comigo, por ser sempre presente, por me dar força e pelas contribuições ao meu trabalho.

Ao amigo Caio de Castro, por colaborar com o meu trabalho na reta final. Obrigada.

Ao Odair, secretário do Programa, sempre disposto a ajudar, sempre sorrindo e preocupado com meu bem estar.

À Maria José Foltran, coordenadora do Programa no meu ingresso, por ser competente, humana e preocupada com os alunos.

Aos professores do programa, meu agradecimento pelo conhecimento compartilhado.

À Suzana Magali Szeremeta, pelo auxílio na coleta dos textos.

Às adoráveis crianças, que produziram os textos para a minha pesquisa.

À minha mãe Irene, pelo incentivo, pelas horas de conversa e pelo orgulho que sente por mim. Essa mulher guerreira é responsável por mais esta conquista.

RESUMO

Esta dissertação pretende investigar como a argumentação aparece nos textos escritos por crianças. Para analisar a argumentação no texto infantil, recorreremos à Teoria da Argumentação na Língua (ADL), mais especificamente à sua fase atual, a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), desenvolvida por Ducrot e Carel (2005, entre outros). Como se trata da análise de texto infantil é importante compreendê-lo em suas singularidades. Para tanto buscamos subsídios na teoria de aquisição de linguagem desenvolvida por Lemos (2002), que encara a aquisição como mudanças de posição da criança na língua: a primeira relativamente à fala do outro; a segunda relativa à língua; e, a terceira, em relação à própria fala, sem que, no entanto, uma posição supere a outra. Partindo dessas hipóteses, analisamos a argumentação em textos escritos por crianças de nove e dez anos de uma escola pública, a partir da TBS, levando em conta as relações existentes entre sujeito, língua e outro e discutindo o papel do adulto na constituição da argumentação infantil. Usando o paradigma indiciário, analisamos na dissertação quinze textos e concluímos que a TBS representa uma forte ferramenta para a análise de textos, não somente de textos com estrutura e caráter argumentativo, mas em diversos outros gêneros e tipos. Em muitos dos textos do *corpus*, aparece a incorporação do discurso do outro, que ajuda a constituir a argumentação. Apesar de muitos deles apresentarem certos deslizamentos e cruzamentos nas estruturas, típicos em textos de crianças, isso não compromete a interpretação dos textos. Ao contrário, muitas vezes esses deslizamentos impõem certas interpretações e evocam determinados encadeamentos argumentativos.

Palavras-chave: Argumentação. Escrita infantil. Texto.

ABSTRACT

This dissertation intends to investigate how the argumentation appears in texts written by children. To analyze the infantile text, we recurred to the Language Argumentation Theory (LAT) specifically to its current phase, the Semantic Blocks Theory (SBT) developed by Ducrot and Carel (2005 at all). As it is infantile text analysis is important to understand it in its singularities. Thus we searched for subsidies in the Language Acquisition Theory developed by Lemos (2002), which faces the acquisition as position changes of the child in the language: the first related to the language, the second related to the language; and the third related to his/her own speech, but, however one position does not overcome the other. From these hypothesis we analyzed the argumentation in texts written by nine-and-ten-year-old children of a public school, from SBT, talsing into consideration the existent relation among subject, language and the other discussing the adult rule in the constitution of infantile argumentation. Using Clue Paradigm we analyzed in the dissertation fifteen texts and concluded that SBT represents a strong tool to analyze texts, not only texts with structure and argumentative character, but also in several other text genres and types. In many *corpus* texts, the incorporation of speech appears in the speech of others, which helps to constitute the argumentation. Although many of them showed some kind of sliding and crossing in the structure, typical in children texts, but that do not compromise the text interpretation. On the contrary many times these slidings improve certain interpretations and evoke determined argumentative chains.

Key words: Argumentation. Infantile Writing. Text.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 AQUISIÇÃO: O SUJEITO SENDO CAPTURADO PELA LINGUAGEM	13
2.1 AQUISIÇÃO DA ESCRITA	20
3 A ARGUMENTAÇÃO E O TEXTO	27
3.1 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA	27
3.1.1 Teoria dos Blocos Semânticos	32
3.2 O TEXTO NA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA	39
3.2.1 Analisar a argumentação no texto infantil	49
3.2.2 O texto e sua interpretação	57
4 METODOLOGIA	60
4.1 PASSOS DE NOSSA PESQUISA	64
5 ARGUMENTAÇÃO NOS TEXTOS	67
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE	116
ANEXOS	120

1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação de mestrado, pretendemos tratar da argumentação na escrita da criança. Nosso intuito não é provar que a criança argumenta desde cedo, pois já partimos desse pressuposto. Em sua tese de doutorado, intitulada *Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação*, Campos (2005) demonstra que, mesmo em textos não classificados como argumentativos, há a ilusão da argumentação, ou seja, o próprio texto promove esta ilusão, a argumentação está na língua, no texto e auxilia na constituição de seu sentido. Anterior a esse trabalho, temos o de Banks-Leite (1996), *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar*, que investiga a argumentação na fala de crianças de cinco anos produzida no contexto escolar. A autora seleciona enunciados argumentativos e os analisa a partir da perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua, desenvolvida por Ducrot e seus colaboradores.

Se não há discordância quanto ao fato da criança argumentar desde cedo, o que muda nesses trabalhos? E qual a relevância de um novo trabalho sobre o mesmo tema? O que muda é a perspectiva teórica eleita pelos trabalhos e o *corpus* investigado. A partir dessas delimitações, o objeto de estudo, os objetivos, as análises são diferentes.

Nosso projeto inicial de dissertação tinha como objetivo tratar da argumentação no texto do adulto, no entanto, com a leitura da tese de Campos (2005), o texto infantil despertou um novo olhar sobre a argumentação e o desejo de investigar como esta argumentação funciona. A autora, em sua tese, analisa textos escritos por uma mesma criança entre cinco e nove anos, em casa e em contexto escolar.

Nosso *corpus* é diferente, trata-se de textos escritos por crianças de nove e dez anos, no contexto escolar, sendo a proposta textual encaminhada pela investigadora. É uma pesquisa transversal, que não pretende analisar o percurso da criança, mas sim a argumentação presente na escrita de diferentes crianças, que já estão inseridas no mundo da linguagem – já sabem ler e escrever. Nosso objeto são os textos e o que eles trazem em si e não o percurso da criança propriamente dito.

Para analisar a argumentação, elegemos como modelo teórico a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), que representa a fase atual da Teoria da Argumentação na Língua (ADL)¹ desenvolvida por Oswald Ducrot e seus colaboradores. A ideia central desta nova fase da teoria é de que o sentido de uma expressão linguística pode ser descrito por meio de encadeamentos argumentativos, que podem ser evocados a partir da própria expressão linguística. O que os autores defendem é que a argumentação está inscrita na língua, sendo assim, a argumentação não se agrega ao sentido, mas constitui o sentido (CAREL; DUCROT, 2005). Na TBS a argumentação e a conclusão de um encadeamento são concebidas como representações dependentes, que juntas constituem o sentido argumentativo. Os chamados encadeamentos argumentativos possuem a seguinte estrutura: X conectivo Y, podendo o conectivo ser normativo (*portanto*) ou transgressivo (*no entanto*). A escolha desta teoria se deve ao fato de ela representar a fase atual da teoria da argumentação na língua desenvolvida por Ducrot e Carel e também por tratar a argumentação pelo ponto de vista linguístico, ou seja, estruturalmente, mostrando que a argumentação é evocada pelo próprio texto.

Feitas essas delimitações, o que buscamos com esta pesquisa é analisar e descrever a argumentação presente no texto de crianças. E elegendo a TBS para análise temos a oportunidade de descobrir a possível contribuição que esta teoria pode dar para identificação e melhor entendimento da argumentação, como também, para a interpretação do sentido no texto da criança.

É importante salientar que Carel e Ducrot (2005), quando apresentam a teoria, não demonstram sua aplicação em textos, pois têm como objetivo descrever o sentido de palavras, expressões e enunciados. Somente mais tarde, em 2008, é que Carel utiliza a teoria para descrever enunciados presentes em textos, tomando como objeto de análise uma fábula de La Fontaine. E em seu artigo, “Análise semântica e análise textual”, Carel (2011) explora o papel do texto na determinação da interpretação argumentativa dos enunciados, o que favorece muito ao nosso trabalho, e responde a

¹ Sigla da teoria em francês “Argumentation dans la Langue”

uma de nossas questões iniciais: Seria então possível agregar a teoria à análise de textos? Podemos afirmar que sim, é possível.

Além dos trabalhos da própria Carel, idealizadora da TBS, há vários trabalhos que já tratam dessa questão. Como referência, selecionamos, portanto, a dissertação de mestrado de Ortmann (2010) que analisa narrativas a partir da TBS e mostrando os encadeamentos argumentativos presentes nos textos.

Partimos, assim, da hipótese inicial de que podemos agregar a TBS à análise de textos. No entanto, não tratamos aqui de qualquer texto, mas sim de textos escritos por crianças. Logo, não podemos encará-lo com o mesmo estatuto do texto do adulto. É importante compreendê-lo em suas singularidades.

Desta maneira, a pesquisa se configura também na área de aquisição da escrita. Não se trata, como já dissemos, de uma investigação longitudinal, das etapas que a criança passa até ser submetida ao universo da escrita, mas de uma pesquisa transversal que busca analisar marcas linguísticas na escrita de crianças que demonstrem as relações da criança com a linguagem e com o outro. E, como nosso trabalho interessa-se pela teoria puramente linguística de Carel e Ducrot (2005), buscamos em aquisição de linguagem uma teoria que também fosse voltada ao funcionamento linguístico. Nesse sentido, embasamos nosso trabalho na teoria desenvolvida por Lemos (2002).

A teoria apresentada por Lemos (2002) não interpreta a aquisição de linguagem como acúmulo ou construção de conhecimento, mas como mudanças de posição da criança na sua relação com a linguagem. Partindo da observação de que a fala da criança é determinada pela fala do outro, indeterminada do ponto de vista categorial e heterogêneo, Lemos argumenta que há algo a se dizer de língua nessa fala – que não recorra necessariamente ao campo da psicologia.

A linguista, então, observa essas mudanças a partir de uma visão estrutural e sincrônica, definindo as mudanças em três diferentes posições da criança na língua: a primeira relativamente à fala do outro (a criança está colada na fala do outro); a segunda relativa à língua (a criança começa a operar com as regularidades da língua); e, a

terceira, em relação à própria fala (onde a criança faz reformulações de sua própria fala). No entanto, uma posição não supera a outra.

Essa teoria, desenvolvida para a aquisição de linguagem oral, também pode ser adaptada para a escrita, como mostra Capristano (2007) em sua tese de doutorado. Segundo a autora, o processo na aquisição da escrita seria semelhante ao de aquisição da oralidade, e assim, ao analisar a trajetória da criança em direção à escrita convencional, Capristano reconhece evidências de que a criança se relaciona com a escrita de maneira similar a que se relaciona com a aquisição da oralidade – relações que Lemos mostra como posições da criança em relação à linguagem e Capristano descreve na escrita.

Por meio de vestígios deixados nos textos, pretendemos investigar as relações da criança com sua escrita, com o outro, com a língua e, assim, averiguar a hipótese de que o processo de aquisição da linguagem oral e escrita é um processo de idas e vindas, em que a criança oscila entre as três posições, sem existir uma ordem fixa. E, também, mesmo que a escrita da criança apresente oscilações, deslizos, imprevisibilidade, ela é passível de interpretação e evoca argumentação, ainda que o texto não seja de caráter argumentativo.

Partindo dessas hipóteses, pretendemos analisar a argumentação em textos escritos por crianças de nove e dez anos de uma escola pública, levando em conta as relações existentes entre sujeito, língua e outro; discutindo o papel do adulto na constituição da argumentação infantil.

A fim de atender aos nossos objetivos e verificar nossas hipóteses, apresentamos no capítulo 2 uma discussão sobre aquisição de linguagem e escrita embasada nos trabalhos de Lemos (2002) e Capristano (2007).

No terceiro capítulo, descrevemos a Teoria da Argumentação na Língua, focalizando sua fase atual, a TBS, desenvolvida por Carel e Ducrot (2005). Também fazemos uma discussão sobre a análise de textos nessa teoria, tomando como base a dissertação de Ortmann (2010) e um artigo de Carel (2011), a fim de compreender a viabilidade da utilização da TBS para análise de texto. No mesmo capítulo

apresentamos uma breve resenha dos trabalhos de Banks-Leite (1996), Campos (2005), que nos auxiliaram no entendimento da argumentação no texto infantil.

Na sequência, uma discussão sobre a questão da metodologia em estudos linguísticos, especificamente em aquisição da linguagem. Descrevemos nossos processos metodológicos e como fizemos a coleta de dados e nossos recortes. Em seguida, temos o capítulo das nossas análises, apresentando os textos selecionados e suas análises. Por último, nossas considerações finais.

2 AQUISIÇÃO: O SUJEITO SENDO CAPTURADO PELA LINGUAGEM

Como uma criança passa de não-falante a falante de sua língua materna? Essa é a pergunta central que move as pesquisas em aquisição de linguagem. No caso de uma pesquisa em aquisição de escrita, as perguntas que fundamentam a investigação são: *Como a criança passa a operar com o sistema simbólico da língua, lendo e escrevendo? Como a criança passa de não-escrevente a escrevente da sua língua?* Responder a essas questões não é uma tarefa muito simples ou objetiva, por isso há várias teorias que diferem bastante em suas explicações/soluções para o problema, seja na área da psicologia ou da linguística.

Ao nos propormos tratar da argumentação na escrita infantil, tornou-se necessário discutir e refletir acerca das teorias de aquisição da linguagem oral e escrita. Optamos, então, por nos apoiar na teoria desenvolvida por Lemos (2002), que busca compreender como a criança é capturada pela linguagem – como passa de não-falante a falante de sua língua materna.

Lemos apresenta uma longa trajetória nos estudos de aquisição de linguagem, por este motivo a teoria apresentada em seu artigo “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação” (2002) é resultado de anos de estudo e reformulações. Inicialmente no artigo, Lemos faz uma retomada histórica de sua trajetória no campo da aquisição que começa na década de 70, e destaca o projeto de aquisição de linguagem desenvolvido no Departamento de Linguística da UNICAMP. Esse projeto procurou aproximar-se da linguística ao tratar a questão da aquisição, ou seja, teve como objetivo discutir a respeito da fala da criança e quanto de linguístico poderia se atribuir a esta fala, uma vez que a maioria dos estudos sobre aquisição estava centrada na área de psicologia.

Dois impasses mobilizaram a pesquisadora a fundar o grupo de pesquisa: o primeiro estava na teorização do problema – uma vez constatada a inviabilidade de tentativa de regularizar o dado heterogêneo para chegar a uma descrição; e o outro

impasse estava na dominância dos estudos psicológicos neste campo, pois assim o linguístico estaria subordinado à psicologia.

Surge no primeiro momento do trabalho de Lemos, com os dados do projeto, a noção de processos dialógicos “que visava a dar um estatuto, pelo menos descritivo, à congruência entre a fala da criança pequena e a de seu interlocutor adulto que esses dados mostravam” (LEMOS, 2002, p. 45). Ou seja, os primeiros estudos buscavam interpretar a relação da fala da criança com seu interlocutor adulto, tanto no que diz respeito à interpretação que este faz do enunciado da criança, quanto à dependência da fala do outro que a criança demonstra ter, ao produzir seus enunciados.

Essa análise inicial permite apontar o que então era definido como “processos constitutivos do diálogo e da aquisição de linguagem”, que seriam:

- a) *Especularidade*: a fala da criança seria um espelho da fala do adulto, ou seja, na fala da criança haveria a presença de um enunciado do adulto, ou parte dele, que antecede o enunciado da criança.
- b) *Complementaridade*: relação da pergunta da mãe com a resposta da criança e pela relação formal entre as partes mutuamente incorporadas que parecem completar-se compondo uma unidade ou sentença.
- c) *Reciprocidade*: retomadas pela criança do papel da mãe, iniciando a interação.

Outro aspecto que ganha uma abordagem diferenciada na teoria de Lemos é o “erro” (formas linguísticas que fogem à regularidade da língua), que por muitas vezes nas teorias de aquisição era considerado como um dado impossível de descrever ou até mesmo inútil, uma vez que não mostraria o que a criança já sabe. Nos estudos de Lemos, o erro é tratado como um indício de mudança de posição da criança em relação à linguagem.

Nesse sentido, o “erro” também se apresentava como possibilidade de escapar do “dilema (pecado) original” a que estava atado o investigador que, não vendo alternativa à descrição categorial dos enunciados da criança, estava impedido

de atender à diacronia do processo de aquisição de linguagem, sobrepondo, através desta descrição, os pontos de partida e chegada (LEMOS, 2002, p.49).

A autora propõe interpretar o “erro”, buscar nele indícios que possam auxiliar na investigação da entrada da criança no mundo linguístico.

E é, ao longo de suas investigações e análises, que Lemos insiste numa teoria linguística. O questionamento que move sua pesquisa, nessa etapa, é o seguinte: se a aquisição de linguagem, diante de qualquer perspectiva teórico-epistemológica, implica mudança, como proceder diante do mistério que envolve seu ponto de partida? Como a criança entra no linguístico?

Em busca de respostas para essas perguntas, Lemos vê uma saída na obra de Lacan que “remete a um Saussure que a Linguística tinha descartado, aquele que tentou apreender as unidades mínimas da língua, situadas aquém do que se trata como evidente: unidades, classes e categorias” (LEMOS, 2002, p.51). Tomando como evidência o fato de a fala da criança ser determinada pela fala do outro, indeterminada do ponto de vista categorial e heterogênea, a autora admite que há algo a dizer da língua nessa fala. E, assim sendo, o passo inicial é a releitura de Saussure privilegiando a teoria do valor, o conceito de sistema como sistemas de relações.

No contato com Saussure, Lemos vê a possibilidade de falar algo sobre o funcionamento da língua na fala da criança e sobre as relações entre a fala da criança e a fala da mãe, algo sobre o funcionamento da língua revelado pelos “erros”. E essa possibilidade se concretiza no encontro da autora com Jakobson, em seu texto que trata dos processos metafóricos e metonímicos, em que as relações associativas e as relações sintagmáticas de Saussure foram reinterpretadas a partir das figuras de linguagem: metáfora e metonímia. O processo metafórico diz respeito à substituição em uma estrutura de um termo por outro, já o processo metonímico a uma combinação ou contiguidade na relação de um termo a outro.

De Lemos assume que o processo de aquisição tem a ver com o funcionamento da língua, com a ordem própria da língua. Esse funcionamento, que se dá pelos processos metafóricos e metonímicos, remete não a algo exterior, seja ao mundo ou a processos cognitivos, mas ao interno da língua (SALEH, 2000, p.38).

Para tornar mais claras essas relações, Lemos (2002, p. 52-53) traz dois episódios da fala de uma mesma criança e os analisa. Apresentaremos a seguir os exemplos da autora:

- (1) Episódio 3:
 (M. entrega para a mãe uma revista tipo Veja)
 M.: ó nenê/o auau
 Mãe: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá **tomando banho**.
 M.: **ava? eva?**
 Mãe: É. Tá **lavando** o cabelo. Acho que essa revista não tem **auau** nenhum.
 M.: **Auau**
 Mãe: Só tem moça, carro, **telefone**.
 M.: **Alô?**
 Mãe: Alô, quem fala? É a Mariana?
 (Mariana 1;2.15)

Neste episódio, Lemos explica que é a relação de contiguidade que tece o diálogo entre a mãe e a criança; há a dominância do processo metonímico na fala inicial. Os fragmentos pronunciados pela criança *ava? eva?* são convocados da fala do adulto dita anteriormente (tomando banho). De maneira semelhante, **telefone**, na fala do adulto, convoca “*alô*” enquanto parte de um outro texto do adulto – brincar de falar ao telefone, por exemplo.

O episódio 4, apresentado em (2), é utilizado para ilustrar os processos metafóricos.

- (2) Episódio 4:
 (Quando M. faz muito barulho, a mãe a repreende dizendo que ela vai acordar a vizinha, Flávia, que está dormindo. Durante esse episódio, C. brinca com uma bola.)
 Mãe: Esta bola faz muito **barulho**.
 M.: A Flávia é **nananda**.
 Mãe: É, a Flávia **está nanando** e você fica fazendo barulho.
 (Mariana: 1,9.15)

Nesse exemplo, o processo metafórico é evidenciado por aquilo que chamaríamos de “erro”: **é nananda**. E é este erro ali contido, a substituição de *está* por *é* e de *nanando* por *nananda*, que nos permite perceber a substituição e interpretar

essa ocorrência como um processo metafórico. Notamos que há um afastamento da fala da criança do enunciado do adulto. Este exemplo:

[...] mostra um cruzamento entre *está nanando* e *está bonita*, por um lado e é bonita, por outro. O que aparece como “erro”, isto é, presença do auxiliar *ser* como o gerúndio na forma progressiva e concordância do gerúndio com a FN feminina-sujeito, resulta de um processo metafórico. (LEMOS, 1998, p. 8).

Percebe-se que, por meio de uma relação metafórica, a criança faz uma substituição em uma estrutura, e com esta substituição estabelece uma relação de semelhança entre *ser* e *estar*.

Mais adiante em seus estudos, Lemos interessa-se por procurar uma definição mais clara de sujeito, que fosse compatível com a concepção de língua na teorização da linguística. Este questionamento surgiu na leitura de Jacques Lacan, em que Lemos (2002, p.54) se dá conta “de que os processos metafóricos e metonímicos não remetiam a um movimento autônomo da língua sobre si mesma, mas sim a um sujeito, isto é, ao modo de emergência do sujeito na cadeia significante”. Neste momento de sua pesquisa, a autora vê a possibilidade de relacionar Linguística e Psicanálise no campo de aquisição de linguagem.

Considerando ainda que a língua existe antes da criança, Lemos afirma que a língua possui a característica de captura – ela captura o falante, tornando-o sujeito de linguagem. Inverte-se assim a relação sujeito-objeto, ou seja, não seria o sujeito quem capturaria a língua, mas ao contrário, a língua (o objeto) é quem captura o sujeito. Desta maneira, podemos conceber a criança “como capturada por um funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou” (LEMOS, 2002 p. 55).

Através da observação de fenômenos específicos na fala da criança, a autora reconhece uma mudança significativa no modo de a criança estar na língua, observado na sua impermeabilidade à correção feita pelo adulto. Mesmo o adulto a corrigindo por diversas vezes, ela ainda continua a cometer os chamados “erros” em sua fala. “Assim, se o ‘erro’ do ponto de vista linguístico já marcava, na fala da criança, um distanciamento da fala do outro, essa mudança também se dava a ver pelo não

reconhecimento, pela criança, da diferença entre a sua fala e a fala do outro” (LEMOS, 2002, p.55).

Nessa teoria, a língua é entendida como uma estrutura, com a qual o falante se relaciona. A criança se move nesta estrutura que é a língua, mudando sua relação com a própria língua, com o outro (seu interlocutor) e com a sua própria fala (que também está na estrutura). Cada uma dessas formas de relação representa uma posição da criança, no entanto uma não supera a outra, não há, portanto, uma ordem cronológica, uma fase. O que há é uma relação que se manifesta, na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira, pela dominância da relação do sujeito com a sua própria fala.

Lemos (2002) define, no artigo mencionado, as três posições e as investiga nos exemplos trazidos da fala da criança. Na *primeira posição*, observa-se que há uma dependência da fala do adulto por parte da criança e da interpretação que este adulto atribui aos enunciados fragmentados. Nota-se que nesta posição a criança não possui consciência de sua fala, a coesão e a progressão estão ancoradas na fala da mãe.

Observemos o exemplo que Lemos traz em seu artigo, o mesmo já apresentado em (1).

- (1) Episódio 3:
 (M. entrega para a mãe uma revista tipo Veja)
 M.: ó nenê/o auau
 Mãe: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá **tomando banho**.
 M.: **ava? eva?**
 Mãe: É. Tá **lavando** o cabelo. Acho que essa revista não tem **auau** nenhum.
 M.: **Auau**
 Mãe: Só tem moça, carro, **telefone**.
 M.: **Alô?**
 Mãe: Alô, quem fala? É a Mariana?
 (Mariana 1;2.15)

O trecho representa a relação de contiguidade que teceria o diálogo criança-mãe, mostrando assim a dominância do processo metonímico na fala inicial da criança. O fragmento *ó nenê/o auau* está presente no discurso da mãe em situação de ler/mostrar figuras em revistas. Do mesmo modo *ava?* e *eva?* são convocados pela expressão **tomando banho**, presente na fala da mãe. Nota-se que neste diálogo a criança está colada na fala da mãe. A criança se mostra colada à fala da mãe.

Na segunda posição, o “erro” aparece como um fator que ganha destaque, uma vez que a língua se apresenta como polo dominante nessa posição e a criança opera com as “regularidades” da língua. Como está presa ao funcionamento linguístico, surgem expressões formuladas por ela, tais como: “eu di; eu fazi”, que representam o quão presa às regularidades da língua a criança está. No artigo em questão, para exemplificar, Lemos se atém menos ao “erro”, que viria de uma substituição, e analisa as sequências paralelísticas, pela especificidade que estas apresentam – uma atividade cujo efeito referencial é interno e a relação empírica imediata com o outro é secundária à relação com o próprio texto. Percebe-se então a dominância do processo metafórico para além do “erro”. Observemos o Episódio em (3):

- (3) Episódio 7: (brincando com uma boneca)
eu falo tudo que eu **quero**
ela come tudo que eu quero
ela faz tudo que eu quero
ela brinca que eu quero
 ela brinca que **eu faço**
 (Mariana 2; 9. 28)

Por meio desse episódio, constatamos que a criança, nessa segunda posição, não emerge apenas na relação entre a sua fala e a do outro, mas emerge no intervalo entre significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas sequências paralelísticas. Nesta posição, os enunciados da criança “são cadeias permeáveis a outras cadeias e, portanto, passíveis de deslocamento, de resignificação, de abrir-se para significar outra coisa” (LEMOS, 2002, p. 61).

Na terceira posição, aparecem os fenômenos como pausas, reformulações, correções, convocadas ou não pela reação do interlocutor. É o que vemos apresentado em (4):

- (4) Episódio 11: (Ao contar uma história, R. tenta, como diria o linguista, colocar em discurso direto a fala de um personagem)
 R.: Eu e a Aninha quando **crecerem** que nem (pausa longa)
 (retomando) João falou assim: eu e a Aninha quando **crecê,**
crecerem... Crescerem... querem sê almirante de navio.
 (Raquel 4; 2. 3)

A criança percebe que há algo estranho em sua fala, uma discrepância entre o que se diz e o que se deve dizer e tenta se corrigir - interrompe e reformula sua fala por diversas vezes. Importante se faz notar que, apesar das reformulações no que diz, não podemos ainda considerar esses fenômenos como evidência de conhecimento metalinguístico, uma vez que é na terceira posição que se manifesta a heterogeneidade na fala da criança. “[...] pausas, reformulações e correções não ocorrem sempre onde se faria necessário e podem ocorrer quando não parecem necessários, não sendo, portanto, previsíveis, como a noção de metaconhecimento, ou mesmo monitoração da fala, o exigiria”. (LEMOS, 2002 p. 62)

Descrevemos até aqui, ainda que sucintamente, a teoria de Aquisição de Linguagem elaborada por Lemos. Em nosso trabalho, para tratarmos da aquisição da escrita, investigando a argumentação, consideramos de extrema importância refletir acerca da teoria de aquisição da linguagem oral, uma vez que partimos do pressuposto de que a criança já argumenta em sua fala, bem antes de aprender a argumentar na escrita. E esse processo, a aquisição da escrita, parece-nos ser um processo semelhante ao da aquisição da linguagem oral. Vemos então, a possibilidade de relacionar a teoria de Lemos com a aquisição da escrita, uma vez que o sujeito (criança) também muda suas relações com a escrita.

2.1 A AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Com o intuito de pensar a teoria apresentada por Lemos e sua possível relação com a escrita, buscamos subsídios na tese de doutorado de Cristiane Carneiro Capristano (2007), intitulada “Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita”, que busca investigar o modo como a escrita, de duas crianças em particular, chega a se adequar ao que preveem as convenções escritas, ou seja, de como a escrita da criança passa de estruturalmente instável e heteroclita em concordância às representações concebidas como canônicas.

A autora propõe uma interpretação para a trajetória das crianças em direção à palavra escrita convencional. Para isso examina enunciados produzidos por duas crianças nos seus quatro primeiros anos de escolarização formal, dando prioridade à análise do modo como os espaços em branco foram distribuídos na folha.

Antes de realizar as análises, Capristano apresenta, em seu segundo capítulo, uma discussão bastante representativa a respeito de três tendências ou modos de conceber a Aquisição da Escrita. A primeira tendência apresentada faz parte dos trabalhos cognitivistas piagetianos, que afirmam que haveria uma trajetória pré-determinada (cognitivamente) para a aquisição da base alfabética escrita. Nesta concepção, a criança é entendida como um sujeito que busca ativamente compreender o mundo que o cerca e que aprende basicamente por meio de suas ações sobre os objetos do mundo.

A segunda tendência é vista a partir das relações sujeito/linguagem. Essa tendência defende a ideia de que as frequentes singularidades apresentadas nos dados de aquisição de escrita apresentam fortes indícios do processo da complexa relação entre sujeito e linguagem. O processo de aquisição de escrita é interpretado como um processo não-cumulativo, sujeito a idas e vindas, a reelaborações e reestruturações. O papel do outro, do interlocutor fisicamente presente ou representado, é destacado como intermediação da relação sujeito/linguagem. Nesta teoria o sujeito (criança) é visto como um ser individual, entendido em sua dimensão real e na sua relação histórica com a linguagem. Já a linguagem é concebida como um lugar de interação humana, um objeto que é constantemente modificado pelo sujeito, que atua sobre ela (linguagem).

Nesta tendência, a instabilidade e a flutuação características da escrita inicial não são ignoradas, pelo contrário, são vistas como um indício de que a criança estaria construindo um conhecimento sobre a língua, evidências de que a criança estaria tomando consciência sobre a linguagem escrita. Um dos principais méritos dos trabalhos realizados dentro desta tendência, segundo Capristano, é o de encarar a aquisição da escrita como um processo complexo não-linear de contínua mudança na relação sujeito-linguagem – processo este sempre intermediado pelo *outro* e que levaria a criança a adquirir conhecimentos e habilidades que a levariam a ler e a escrever sua

língua materna. No entanto, Capristano faz uma observação ao se propor a analisar as flutuações apresentadas pela criança como indícios de que ela estaria construindo um conhecimento sobre a escrita. Para a autora esta afirmação

deve ser acompanhada da ressalva de que essas hipóteses não podem ser identificadas como hipóteses de *um* sujeito. Ou seja, as hipóteses construídas pelas crianças não parecem ser exclusivamente criadas e/ou elaboradas por elas: se for verdade que existem hipóteses, essas hipóteses incidem sobre possibilidades abertas pelo próprio sistema da língua/linguagem. Embora possamos afirmar que existe, de fato, uma ação objetiva das crianças no esforço de estar e/ou entrar no funcionamento convencional da linguagem em sua modalidade escrita – elas, por exemplo, participam de acontecimentos enunciativos, produzindo diferentes enunciados que pretendem estar de acordo com o que elas imaginam ser a escrita convencional –, essa ação é regulada, controlada e organizada em função da linguagem tal como ela comparece nas práticas sócio-histórico-culturais (orais e escritas) desempenhadas pelos sujeitos nos diferentes tipos de atividades humanas (Capristano, 2007, p. 71).

A autora não concorda com a noção de que a oscilação entre acertos e erros, apresentada na escrita da criança, possa ser interpretada como um processo de aquisição de conhecimento. Capristano faz esta afirmação ao constatar em suas análises que os “acertos” que convivem com os “erros” na escrita não parecem ser os mesmos “acertos” presentes na escrita de uma criança que já está imersa no funcionamento convencional da escrita. Deste modo, Capristano afirma ser inviável considerar o processo de aquisição de escrita como um processo de aquisição de conhecimentos.

Na sequência de seu texto, a autora nos apresenta a terceira tendência, que estaria presente nos trabalhos sobre aquisição de escrita que dialogam com a teoria de aquisição de linguagem desenvolvida por Lemos. Segundo Capristano, o que os trabalhos embasados em Lemos e os trabalhos que seguem a tendência descrita anteriormente têm em comum é o seu propósito de entender o processo de aquisição da escrita pela relação sujeito/linguagem, em oposição à noção psicológica de sujeito e também o fato de reconhecer e tratar a constante instabilidade que se apresenta na escrita da criança (flutuação). Mas também, é nessas semelhanças que as principais diferenças entre as tendências se apresentam. As diferenças aparecem no modo de interpretar o processo – no modo de definir a noção de sujeito e noção de *outro* e no

modo de analisar as flutuações na escrita. Nas duas tendências os trabalhos são desenvolvidos no âmbito da linguística, mas os seguidores de Lemos dialogam também com a psicanálise, principalmente com os trabalhos de Lacan.

Após explicitar as semelhanças e diferenças existentes nas duas tendências, Capistrano descreve as principais bases dos trabalhos que elegem a teoria de Lemos para a análise da aquisição da escrita.

Os trabalhos que assumem esta postura consideram que as mudanças que podem ser constatadas na escrita da criança “não se qualificariam nem como acúmulo nem como construção de conhecimento, mas seriam evidências de mudanças de posição da criança na sua relação com a linguagem”. (Capristano, 2007, p.74)

Segundo a autora, esses trabalhos propõem que o que ocorre no processo da aquisição da escrita seria parecido ao que ocorre na fala. Lemos busca, na verdade, uma postura teórica alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição. Sendo assim, analisa as mudanças na fala da criança a partir de uma visão estrutural, uma visão linguística. Como já dito anteriormente, essas mudanças são definidas como três diferentes posições da criança na língua – em relação à fala do outro, à língua e à sua própria fala.

Os processos de subjetivação são entendidos como “efeito da língua que, considerada sua anterioridade lógica relativamente ao sujeito, o precede e, considerada em seu funcionamento simbólico, não só o significa como lhe permite significar outra coisa, isto é, para além do que o significou”. (Lemos apud Capristano, 2007, p. 78) Desta maneira, a língua é colocada como a causa de existir o sujeito.

Um ponto importante que Capristano salienta é o fato de os trabalhos, dentro desta tendência, permitirem, também, lidar com a heterogeneidade e com a imprevisibilidade que caracteriza a escrita da criança não como movimentos exploratórios ou tentativas mal sucedidas de adequação às convenções escritas, mas como movimentos de subjetivação, marcas inequívocas da relação sujeito/linguagem. Capristano se pergunta, então, como interpretar a trajetória da criança em direção à escrita convencional.

Diante desta pergunta, a autora decide interpretar em seus dados os processos marcados por diferentes movimentos e/ou posições da criança na linguagem, em sua modalidade escrita, isso no sentido atribuído pela terceira tendência apresentada – a de Lemos. Assumindo esta perspectiva, Capristano afirma que as transformações que podem ocorrer na escrita não constituem evidências de desenvolvimento e nem de construções individuais da criança em sua relação com a escrita, que a levariam a um conhecimento sobre a modalidade escrita. Essas transformações seriam resultado de movimentos de subjetivação ou movimentos pelos quais a criança assumiria a posição de sujeito da (sua) escrita, sendo assim capturado por ela.

Em sua tese, Capristano analisa o modo como as crianças segmentam seus enunciados escritos, delimitando-os por espaços em branco. E afirma que estes aspectos analisados são afetados por fatos linguísticos convencionalizados e restritivos e supõe que estes fatos linguísticos estão dispersos nas práticas sociais orais e letradas das quais participamos. E, por essa razão, a autora postula que:

Os movimentos de subjetivação pelos quais a criança, enquanto ser empírico, assumiria a posição de sujeito da (sua) escrita, sendo capturada por ela, dependeriam também, da inserção (não-sistemática) da criança em práticas linguísticas (orais e letradas) historicamente determinadas (CAPRISTANO, 2007 p.79).

Sendo assim, as transformações que ocorrem na escrita da criança resultariam de movimentos de subjetivação, determinados pela inserção da criança em práticas linguísticas historicamente determinadas e pelo modo através do qual a criança seria afetada e, conseqüentemente, capturada pela escrita em seu funcionamento simbólico.

Ao tratar da segmentação gráfica, Capristano considera que o processo que leva uma escrita a se modificar ao longo do tempo, de uma escrita instável em uma escrita de acordo com as representações tidas como canônicas na escrita, não poderia ser entendido como um percurso de superação de etapas ou desenvolvimento cognitivo, ou como tentativas sem sucesso de se adequar às convenções escritas. Isso porque as segmentações escritas propostas pelas crianças modificam-se ao longo do tempo em função da mudança que se opera na relação sujeito/linguagem, relação esta

que envolve o *outro* como instância representativa da linguagem (e da escrita em particular), a escrita na complexidade de seu funcionamento e a criança como *sujeito escrevente*.

A autora explicita melhor como se comporia essa “tríade”. Quanto ao terceiro elemento, o sujeito, é necessário ressaltar que não se trata das marcas do indivíduo em si. Não se trata de buscar uma definição física, mas sua inserção em uma prática social. Capristano não nega que há a existência de indivíduos em si, com suas particularidades, mas o que lhe interessa é a posição de sujeito, essencialmente histórica, a que eles estão/são submetidos. Posição essa regulada pela linguagem (que é também historicamente constituída) e pela atuação do *outro*. Este *outro*, que se refere ao primeiro elemento da tríade, seria concebido como instância representativa da linguagem e da escrita. Não se trata do outro em si, em sua dimensão física e empírica, mas o outro entendido como instância de representação do funcionamento tido como convencional da escrita e visto a partir das representações que o sujeito escrevente faz sobre ele. Acerca do segundo elemento da tríade, a escrita na complexidade de seu funcionamento (heterogeneidade constitutiva), a autora recusa uma visão puramente formal da escrita, que a vê como um produto acabado, em favor de uma escrita em seu processo de produção, com destaque para a relação sujeito/linguagem. E com base em Corrêa (1998), afirma que a linguagem escrita, entendida ao mesmo tempo como prática social e fato linguístico, é heterogeneamente constituída.

Dizer que a escrita é heterogênea significa assumir que a relação oral/escrito que pode ser detectada, por exemplo, na escrita de criança em processo de aquisição, constitui a própria heterogeneidade **da** escrita (e não **na** escrita), o que equivale a dizer que a heterogeneidade seria vista como constitutiva da escrita e não como uma característica pontual e acessória dela (CORRÊA apud CAPRISTANO, 2007 p. 82).

Dessa maneira, Capristano encara a aquisição da escrita como um processo sem começo e sem fim, uma vez que desde os primeiros enunciados escritos já há um sujeito e uma escrita (em sua heterogeneidade).

Por meio de suas análises, Capristano chega à conclusão de que as reflexões desenvolvidas em seu trabalho permitiram sugerir que as segmentações escritas

apresentadas pelas crianças modificam-se ao longo do tempo em função da mudança que se opera na relação sujeito/linguagem.

Em nosso trabalho, não pretendemos destacar as mudanças de posição da criança em relação à linguagem, uma vez que nosso estudo não é longitudinal, o que impede esse tipo de análise. Além disso, os textos que fazem parte do nosso *corpus* foram escritos por crianças entre nove e dez anos, que já possuem certo domínio da linguagem escrita, no entanto, as teorias acima apresentadas nos ajudarão no reconhecimento de estruturas linguísticas que fogem ao padrão convencional e que podem caracterizar a escrita da criança. Nosso intuito é discutir as relações que a criança estabelece com o seu próprio texto, na estrutura que apresenta, na relação com o discurso do outro, do qual pode se apropriar e na relação que estabelece entre locutor e interlocutor. Nossa análise limita-se a questões de textualidade.

Na sequência, apresentamos o capítulo que trata sobre a argumentação, explicada a partir da Teoria da Argumentação na Língua, e também sobre o texto dentro dessa teoria linguística.

3 A ARGUMENTAÇÃO E O TEXTO

Nesse capítulo apresentamos a Teoria da Argumentação na Língua, especificando a Teoria dos Blocos Semânticos e apresentamos também algumas discussões relativas à análise do texto infantil.

3.1 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

A Teoria da Argumentação na Língua (ADL) surge na década de 80, desenvolvida por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe. O ponto de partida que desencadeia a discussão acerca da argumentação é a oposição da ANL em relação à concepção tradicional de argumentação. Esta concepção encara a argumentação como a apresentação de uma razão em justificativa a uma conclusão. Conforme Ducrot (1988) apud Campos (2005), o argumento contém um fato e é constituído na apresentação de uma razão, o fato evoca uma conclusão baseada em princípios lógicos, psicológicos, sociológicos, mas nunca princípios linguísticos.

Ducrot se opõe a essa concepção afirmando que a argumentação está inscrita no funcionamento da língua. A teoria apresentada por ele é uma teoria estruturalista, que se apropria das noções de *signo*, e de *relação*, de *língua* e *fala*, apresentadas por Saussure. O signo é elemento da língua e só se define na relação com outros signos. Barbisan (2007) afirma que para Ducrot, o signo é a frase, ou seja, estrutura abstrata, e seu significado é constituído pelas possibilidades de relação semântica que a frase apresenta com outras frases. Essa relação entre frases se constitui no enunciado, entendido como um segmento do discurso. Enunciado e discurso têm um lugar e uma data, um produtor e um, ou vários ouvintes. Do ponto de vista semântico, a significação é o valor semântico da frase e o sentido, o do enunciado. Assim, a enunciação, na visão de Ducrot, é o acontecimento, o fato que constitui o aparecimento de um enunciado em determinado tempo e espaço. O enunciado é, então, a ocorrência histórica da frase, a realização da frase. E o sentido de uma expressão é constituído

pelas relações que esta mantém com outras expressões da mesma língua, e não com relações entre linguagem e objetos do mundo. Portanto, testes baseados em valor de verdade entre objetos e predicados não fazem parte dos estudos de Ducrot.

Encontram-se no enunciado várias funções diferentes: o sujeito empírico, o locutor e o enunciador. O sujeito empírico é o autor efetivo, o produtor físico do enunciado; o locutor é o responsável pelo enunciado e o enunciador é o responsável pelos pontos de vista implícitos no enunciado. Nesse processo, o alocutário (interlocutor) representa aquele a quem a enunciação é endereçada. Levando em consideração esse processo, e elegendo o enunciado como objeto de análise, conclui-se que:

O foco de análise da teoria de Ducrot é, pois, a *argumentação*, ou seja, as marcas que o *locutor*, produtor do enunciado, coloca em seu discurso. Essas marcas se apresentam tanto explicitamente, do ponto de vista da relação entre *locutor* e *interlocutor*, portanto, tanto entre sujeitos da enunciação quanto entre o locutor e outros sujeitos, os *enunciadores*, que, em diferentes níveis de implicação dialogam com o locutor, postulando a não unicidade de sujeitos do enunciado. Então, as relações no discurso, como propõe essa teoria, se estabelecem não apenas entre palavras ou frases, mas igualmente entre discursos (BARBISAN, 2007 P. 33).

Desta maneira, opondo-se a concepção tradicional de argumentação, já descrita acima, Ducrot estabelece a tese de que a argumentação está na língua e vem desenvolvendo sua teoria para demonstrar a validade de sua afirmação. A ADL passa então por várias fases e reformulações, até chegar à chamada Teoria dos Blocos Semânticos. A primeira etapa da Teoria é conhecida como *forma standard*, e nesta fase um dos questionamentos apresentados para refutar a concepção tradicional, em favor de uma Semântica Argumentativa, é o fato de enunciados diferentes apresentarem o mesmo fato no mundo, mas com orientações argumentativas totalmente diferentes. Vejamos os exemplos² em (1) e (2):

(1) Pedro trabalhou pouco

² Exemplos extraídos de Campos, 2005, p. 57

(2) Pedro trabalhou um pouco.

O autor destaca aqui que na concepção tradicional de argumentação, as duas construções apresentam o mesmo fato: trabalho em pequena quantidade. E evidencia-se que se (1) é verdadeiro, (2) também será. Já para a análise da Semântica Argumentativa, os dois enunciados permitem chegar a conclusões muito diferentes entre si. Num contexto em que trabalho leva ao êxito, podemos concluir em (1) que Pedro vai fracassar e em (2) que ele terá êxito. Com este tipo de teste, Ducrot afirma que as próprias frases é que seriam argumentativas, as instruções contidas nas significações das palavras é que seriam responsáveis pela orientação argumentativa. Essas instruções estariam presentes nas expressões argumentativas. Por sua vez, expressões tais como *pouco* e *um pouco* determinariam o valor argumentativo das frases em que aparecem (caso do exemplo dado anteriormente). Logo, sempre que a expressão usada for *pouco*, a conclusão será negativa, e quando a expressão usada for *um pouco*, a conclusão será positiva, desde que a situação seja a mesma nos pares de frases.

No entanto, passou a ser contestada a assunção de que as conclusões obtidas a partir dessas duas expressões (*pouco* e *um pouco*) são completamente opostas. Isso porque se constatou que em certas duplas de frases, com a presença dessas expressões, a conclusão a que se chega é a mesma.

Assim, a teoria foi alterada, fazendo surgir a Teoria dos Topoi³ Argumentativos, fase que antecede a Teoria dos Blocos Semânticos. O termo *topos* é retomado de Aristóteles que o define como “uma espécie de depósito que contém todo tipo de argumento necessário a um orador na defesa de sua tese” (ANDERSEN, 2006, p.5). Ducrot faz uso do termo e o adapta à sua teoria da argumentação, definindo *topos* como um lugar-comum argumentativo, que orienta para uma conclusão. O *topos* seria responsável por garantir o movimento que conduz um argumento para a conclusão. Retomando os exemplos anteriores, aqui repetidos em (3) e (4):

³ Plural grego da palavra *topos*.

- (3) Pedro trabalhou pouco.
- (4) Pedro trabalhou um pouco.

Vemos que, nesta nova fase, o postulado anterior é confirmado. Melhor dizendo, as duplas de frases com expressões antes consideradas opostas (pois, a princípio, evocariam conclusões opostas) podem levar à mesma conclusão em duplas de frases. Assim, para a mesma conclusão *Pedro vai fracassar*, o *topos* convocado pela formação em (3) seria: quanto mais se trabalha, mais êxito se alcança e para a formação em (4) seria: quanto mais se trabalha, mais se fracassa.

Para definir melhor o que seria o *topos*, Ducrot apresenta três propriedades a ele concernentes:

- a) É universal: compartilhado por uma comunidade, da qual fazem parte pelo menos o enunciador e o destinatário;
- b) É geral: como princípio deve ser julgado válido, não somente na situação em que foi empregado, mas também em um grande número de situações análogas;
- c) É gradual: os *topoi* relacionam duas escalas, na passagem de um argumento para a conclusão, quando se percorre uma, percorre-se a outra também.

Desta última propriedade, desenvolve-se a ideia de forma tópica. Cada *topos* pode aparecer sob duas formas tópicas. Sendo assim, um *topos* que comporte P e Q pode aparecer na forma tópica: + P + Q ou – P – Q . E quando o percurso de P e Q é inverso na escala, tem-se o *topos* converso: + P – Q ou – P + Q. Freitas (2006, p.132) mostra alguns exemplos, os quais são aqui apresentados em (5) e (6):

- (5) Faz calor, vamos à praia. (+P +Q)
Quanto mais calor, melhor para se ir à praia.
- (6) Faz calor, não vamos à praia. (+P -Q)

Quanto mais calor, menos agradável para se ir à praia.

Entretanto, a partir de 1990, Ducrot começa a repensar a teoria dos *topoi*, e abandona a concepção de que a argumentação é a realização de um discurso constituído por argumentos e conclusões, em favor de uma nova concepção, a de encadeamentos argumentativos. Nesta nova concepção, argumento e conclusão se estabelecem na interdependência um do outro. Isto é, não são mais vistos separadamente. Um dos motivos maiores do abandono da teoria dos *topoi* foi o fato de que esta não conseguiu escapar de uma abordagem retórica, uma vez que a teoria colocava em cena um terceiro termo, externo à linguagem, os *topoi* argumentativos.

É nesse cenário que surge a colaboração de Marion Carel (1992) que, como dito anteriormente, formula e apresenta em sua tese de doutorado a Teoria dos Blocos Semânticos. A linguista discorda da ideia de que a argumentação e a conclusão de um encadeamento podem ser interpretadas separadamente uma da outra, e, para refutar essa afirmação, propõe que a argumentação e a conclusão são interdependentes e, juntas, formam o sentido do encadeamento argumentativo. Ou seja, argumento e conclusão não apresentam sentido independente um do outro, pelo contrário, o sentido de um depende do sentido do outro.

3.1.1 Teoria dos Blocos Semânticos

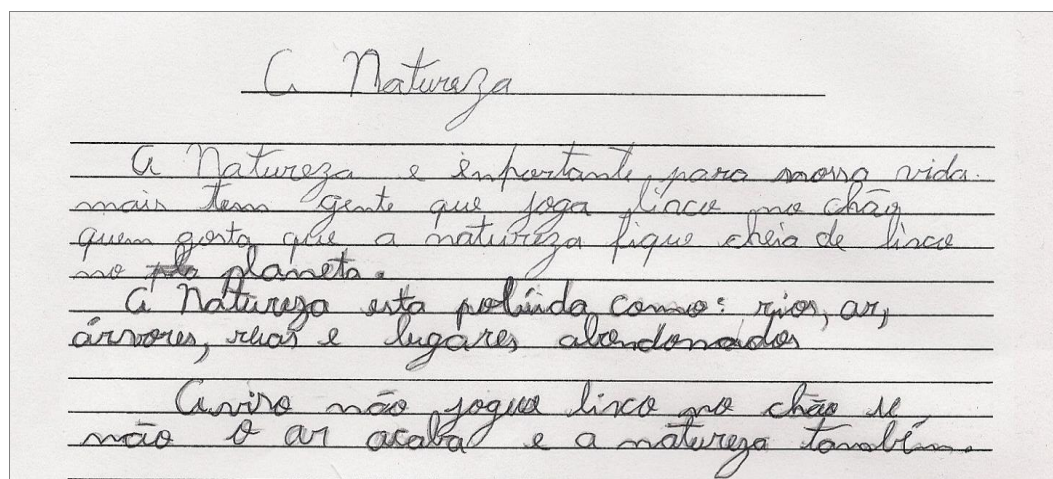
A Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) mantém a tese básica da ADL: a argumentação está inscrita na língua. Segundo Ducrot (2005, p.13), a ideia central da teoria é que o sentido de uma expressão é obtido por meio de discursos argumentativos que podem encadear-se a partir desta mesma expressão. Sendo assim, o sentido de uma entidade linguística não é constituído por coisas, fatos, propriedades e crenças psicológicas e nem ideias. “O sentido é constituído por certos discursos que esta entidade linguística evoca”⁴.

⁴ Adaptado do original em espanhol p.13.

Esta nova fase da teoria considera os encadeamentos argumentativos como discursos doadores de sentido, ou seja, responsáveis pelo sentido do texto e entende como encadeamento argumentativo dois segmentos ligados por um conectivo. A forma geral que esquematiza um encadeamento argumentativo é do tipo X CON Y (X e Y representando dois segmentos distintos e CON um conectivo), podendo ser o conectivo de dois tipos: normativo, do tipo de *portanto* (PT), ou transgressivo, do tipo de *no entanto* (NE). E o encadeamento também poderá aparecer acompanhado de uma expressão negativa em sua estrutura, por exemplo: “X CON neg-Y”.

Nem sempre os conectivos aparecem explícitos, ou no formato “portanto” e “no entanto”, porém é possível perceber a direção argumentativa do encadeamento, seja por outras marcas linguísticas que dão o mesmo sentido (como, por exemplo: *então* [normativa]; *porém, mas* [transgressivas]) seja pelo sentido da frase.

Para exemplificar a noção de encadeamento argumentativo apresentamos, na sequência, um dos textos que fazem parte do nosso *corpus*.



O texto, escrito por uma criança de 10 anos, apresenta efeito de argumentação. Do que está posto no texto, seguindo a forma básica de um encadeamento argumentativo, “X CON Y”, temos os seguintes encadeamentos:

- a) Natureza importante para a vida NE tem gente que joga lixo no chão.
- b) Natureza importante para vida NE está poluída.
- c) Jogar lixo no chão PT o ar acabar.
- d) Jogar lixo no chão PT natureza acabar.

Como ideia central deste texto, temos o seguinte encadeamento argumentativo:
A natureza é importante PT devemos cuidar.

Por meio deste reconhecimento dos encadeamentos argumentativos, constatamos que estes são evocados pelo texto, ou seja, estão no texto; e podem aparecer de duas maneiras, organizados em PT e em NE. O fato de se considerar os encadeamentos transgressivos (em NE) é algo novo na ADL, pois antes Ducrot e Anscombe consideravam argumentativos apenas os encadeamentos em “portanto”. Com a proposta de Carel, Ducrot passa a entender os encadeamentos argumentativos como algo mais amplo e admite os encadeamentos transgressivos, vendo-os no mesmo plano que os normativos.

“Anscombe y yo entendíamos por argumentación los encadenamientos discursivos en por lo tanto. En consecuencia, nuestras argumentaciones eran siempre movimientos conclusivos. Ahora, en cambio, entendemos por encadenamiento argumentativo algo mucho más amplio. No solamente encadenamientos del tipo esto por lo tanto aquello, sino también encadenamientos del tipo esto sin embargo aquello. Y ubicamos en el mismo plano el normativo por lo tanto y el transgressivo sin embargo.” (DUCROT, 2005 p. 53)⁵

Nesta fase recente da ADL, os encadeamentos em PT e os em NE são vistos como pertencentes ao mesmo bloco semântico, desde que organizem aspectos com o

⁵“Anscombe e eu entendíamos por argumentação os encadeamentos discursivos em portanto. Em consequência, nossas argumentações eram sempre movimentos conclusivos. Agora, de outra forma, entendemos por encadeamento argumentativo algo muito mais amplo. Não somente encadeamentos do tipo isto portanto aquilo, mas também encadeamentos do tipo isto no entanto aquilo. E localizamos no mesmo plano o normativo portanto e o transgressivo no entanto” (DUCROT, 2005 p. 53). (grifos do autor) (tradução minha)

mesmo conteúdo e com a mesma relação entre os segmentos. O aspecto é um conceito da teoria que promove uma espécie de “condensação” dos sentidos de um encadeamento, ou seja, ele sintetiza o sentido presente em um encadeamento. Tomemos como exemplo o encadeamento central do texto citado acima: A natureza é importante PT devemos cuidar (X PT Y), cujo aspecto pode ser composto com “importância”, representado aqui por A, e “cuidado”, representado por B. Da interdependência existente entre importância (A) e cuidado (B) no encadeamento citado, acrescentando a negação, temos oito aspectos:

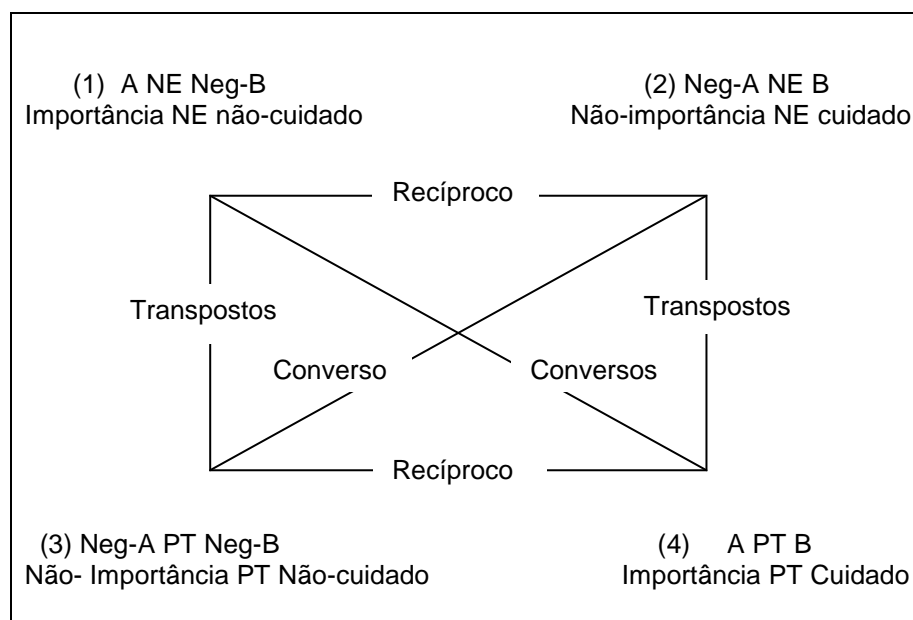
- (1) A NE NEG-B – Importância NE não cuidado
- (2) NEG-A NE B – Não importância NE cuidado
- (3) NEG-A PT NEG-B – Não importância PT não cuidado
- (4) A PT B – Importância PT cuidado
- (5) A NE B – Importância NE cuidado
- (6) NEG-A NE NEG-B – Não importância NE não cuidado
- (7) NEG-A PT B – Não importância PT cuidado
- (8) A PT NEG-B – Importância PT não cuidado

Os aspectos (1), (2), (3) e (4) fazem parte de um mesmo bloco semântico, pois os encadeamentos presentes nos aspectos apresentam a mesma interdependência semântica. Já o restante, (5), (6), (7) e (8), forma outro bloco, que contém encadeamentos que parecem absurdos, pelo sentido que apresentam. Não podemos dizer que as expressões importância e cuidado são compatíveis ou incompatíveis entre si. Seria plausível colocar um PT entre importância e cuidado, e absurdo colocar um NE.

Segundo Ducrot (2005, p.22), as informações em si mesmas não têm importância, somente a eleição do conector, em PT ou NE, é o que determina o encadeamento argumentativo como correto ou absurdo. Não há expressões que sejam incompatíveis entre si, todas as expressões são compatíveis entre si, a questão está na eleição do conectivo adequado. Por motivo de organização, Ducrot (2005) apresenta a

noção de quadrado argumentativo, o qual orienta o Bloco Semântico e sistematiza a relação entre os aspectos que fazem parte dele, tanto aspectos normativos quanto transgressivos.

Dos aspectos apresentados acima, formados a partir do encadeamento “Importância CON Cuidado”, constituímos dois blocos semânticos. Apresentamos a seguir como esses blocos são representados no quadrado argumentativo.



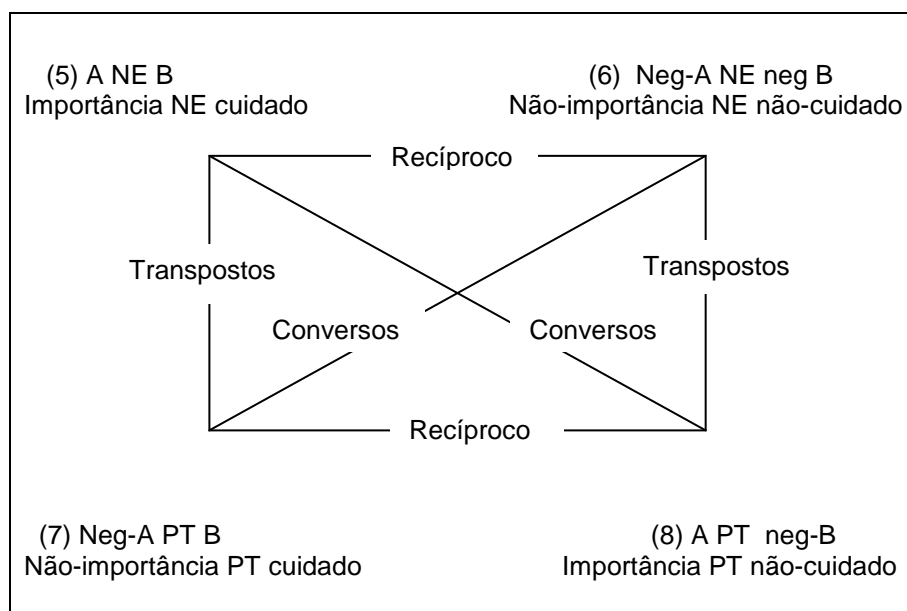
BLOCO SEMÂNTICO 1
 FONTE: DUCROT, 2005, p. 41

Vejamos como funcionam as relações existentes entre os ângulos do quadrado. Vamos começar pelos conversos, esta relação permite passar de (1) a (4) e de (4) a (1), do mesmo modo de (2) para (3) e (3) para (2). Se alguém diz (1), pode-se contestar dizendo (4) e assim, negar o que é dito em (1). Passa de um conector para outro e o segundo termo é negado.

A relação de reciprocidade corresponde à relação existente entre (1) e (2) e entre (3) e (4), o termo que aparece afirmado de um lado aparece negado do outro, mas o conectivo se conserva. Há ainda outra relação que é a de transposição, que ocorre entre (1) e (3) e entre (2) e (4). Nesta relação, como se observa, quando se passa de

(1) para (3) nega-se o primeiro termo, modifica-se o conector e mantém-se o segundo termo. Essas são as relações que constituem um bloco semântico.

Por conta dessas relações existentes no quadrado argumentativo e do sentido que temos por meio da interdependência semântica, é que podemos afirmar que o segundo bloco semântico formado pelos aspectos “importância e cuidado”, na combinação em que aparecem os encadeamentos, é considerado absurdo.



BLOCO SEMÂNTICO 2
 FONTE: DUCROT, 2005, p. 41.

Por meio desses exemplos, reafirmamos o que disse Ducrot (2005): não existe incompatibilidade entre duas expressões de uma mesma língua, o que vai determinar se um encadeamento argumentativo é correto (possível) ou absurdo (incompatível) é a escolha do conector adequado. O Bloco Semântico 2 demonstra as relações entre os aspectos Importância e Cuidado, que se mostram absurdas, devido à escolha do conectivo, dentro da estrutura.

Ducrot (2005) defende em sua teoria que o sentido ou significação de uma entidade não é constituído por informações ou pensamentos, mas é constituído de encadeamentos evocados pela própria entidade linguística. Por conta desta afirmação,

o autor pretende mostrar como os enunciados estão associados às entidades semânticas, e esclarece que essa associação pode ser tanto interna, quanto externa. Surgem, então, as noções de Argumentação Externa (AE) e Argumentação Interna (AI), que são formas diferentes pelas quais o encadeamento argumentativo pode ser evocado por uma determinada entidade linguística. A AE é aquela cuja entidade linguística estudada faz parte de um dos aspectos argumentativos do encadeamento. Esquematisando, a AE de e (uma entidade qualquer) corresponde aos encadeamentos em que e pode estar na origem ou no término do encadeamento. Tomemos como exemplo a palavra “prudente”, em sua argumentação externa esta palavra contém os encadeamentos que podem se realizar a partir da própria palavra “prudente” e os que a partir de outras entidades podem chegar a “prudente”. Desta maneira, podemos ter os seguintes encadeamentos da palavra prudente que formam sua AE.

(9) Pedro é prudente PT não sofrerá acidentes.

(10) Tem medo PT é prudente.

No exemplo (9) o encadeamento argumentativo tem origem na palavra prudente, e no (10) o encadeamento chega a prudente, por meio de outras entidades.

Observa-se que na AE da entidade que possui essa argumentação, ela mesma é uma parte dessa argumentação, ou seja, a entidade linguística forma parte dos encadeamentos externos que a descrevem. (DUCROT, 2005 p. 63)

Outra característica da AE é que ela sempre vai aparecer em pares de encadeamentos. Se um aspecto de uma AE é em PT, há nesta mesma AE outro aspecto em NE seguido da negação (NE-neg). Vejamos os exemplos trazidos por Ducrot:

(11) Prudente PT segurança

(12) Prudente NE não-segurança

O encadeamento (11) e o (12) são conversos, assim na AE cada aspecto em PT (por exemplo: A PT B) está associado a um aspecto em NE mais a negação (por exemplo: A NE neg-B).

As argumentações externas se organizam em duas categorias: as AE à direita e as AE à esquerda. Se a entidade descrita na AE aparecer à direita do encadeamento (x CON e) é chamada de AE à direita, se aparecer à esquerda (e CON x) é chamada de AE à esquerda.

Há ainda mais uma especificidade que classifica as AEs. Elas podem se distinguir entre estruturais e contextuais. São chamadas de estruturais as que formam parte da significação linguística da entidade descrita. Prudente PT segurança/ Prudente NE não-segurança, neste caso, ambos os aspectos são partes do significado de Prudente. Já na AE contextual é a situação do discurso o que vincula a entidade. Por exemplo: é prudente PT merece que tenhamos confiança. Essa associação depende claramente da situação do discurso (DUCROT, 2005, p.64).

Por outro lado, a AI de uma entidade e é constituída por certo número de aspectos, aos quais pertencem os encadeamentos que parafraseiam a entidade e. Os encadeamentos que fazem parte da AI de e não contêm e como seguimento constitutivo, por isso se dá a comparação com a paráfrase, uma vez que quando se quer parafrasear uma determinada palavra ela não vai ser usada. Tomemos como exemplo mais uma vez a palavra Prudente. Uma AI possível para esta entidade seria: *perigo PT precaução*.

Outra propriedade que distingue AE de AI é que se na AI de e encontramos X CON Y não encontraremos nesta mesma AI um aspecto que contenha o encadeamento converso X CON' Y, pois o converso representa a AI de outra palavra. O aspecto *perigo PT precaução* descreve a palavra Prudente, já o seu converso *Perigo NE Não-precaução* descreve a palavra imprudente.

Há também uma distinção, bastante pertinente para nossa análise, que Carel e Ducrot (2005) apresentam em relação a dois tipos de argumentação: estrutural e contextual. As argumentações estruturais são aquelas que estão vinculadas à entidade descrita através da própria língua, isto é, fazem parte de sua significação linguística.

Por exemplo, os encadeamentos *Prudente PT segurança*; *Prudente NE não-segurança* representam uma argumentação estrutural porque está no sentido da palavra prudente o eco de que a prudência é apresentada como causa de segurança e como um meio para impedir a segurança. Por outro lado, a argumentação contextual dependerá da situação do discurso e não faz parte do sentido da entidade, como, por exemplo, o encadeamento *Prudente PT merece confiança*; em certas circunstâncias preferimos que as pessoas sejam prudentes, em outras circunstâncias não confiamos em pessoas prudentes. Desta forma, salientamos que a argumentação pode aparecer nos enunciados, de maneira estrutural – o encadeamento está “preso” na estrutura, no sentido estritamente linguístico; e de maneira contextual – tendo o encadeamento ligado ao discurso, ao contexto em questão. A argumentação contextual pode também ser construída em um texto. Quando utilizamos a TBS para analisar textos, um passo fundamental é descrever seus enunciados, e o sentido desses enunciados parece ser fortemente constituído contextualmente, uma vez que um mesmo enunciado pode ter sentido diferente ao aparecer em outro texto, relacionado com outros enunciados.

Os conceitos da TBS explicitados acima são os que vão nortear a nossa análise da argumentação nos textos escritos por crianças.

Em seguida apresentamos uma discussão sobre o papel do texto na Teoria da Argumentação na Língua.

3.2 O TEXTO NA TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Para comprovar a tese de que a argumentação está na língua e viabilizar a TBS, Ducrot e Carel (2005) aplicam a teoria em enunciados (alguns criados apenas para fim de pesquisa), expressões e palavras. Inicialmente, não havia nenhum trabalho, desses autores, que tomasse o texto como objeto de estudo. Como nosso *corpus* é composto por textos escritos por crianças e a análise da argumentação é baseada na teoria de Ducrot, pensamos ser interessante apresentar, mesmo que rapidamente, o conceito de texto formulado por este.

Tomamos como base para esta exposição o artigo “Sémantique linguistique et analyse de textes”, publicado em 1998 e resenhado por Campos (2005, p.12). Nesse artigo de Ducrot, o texto é visto como um objeto que demanda interpretação e essa interpretação estaria ligada à orientação argumentativa. O autor afirma assim que há possibilidade de analisar textos a partir da descrição semântica de uma de suas palavras e demonstra interesse pelo texto, analisando o conectivo *mas*, e a organização em torno dele.

Mesmo tomando as frases e enunciados como objeto na maior parte de suas análises, Ducrot se propõe, no artigo, a estudar a “significação textual”, uma vez que afirma que a questão da interpretação está tanto na frase, quanto no texto. Ao fazer uma análise textual, Ducrot utiliza os mesmos conceitos que usa para a análise de frases, sem levar em consideração as especificidades da organização textual, nem identificação de características que diferenciem o funcionamento do texto e o de enunciados e palavras.

O autor afirma que a aplicação de uma teoria criada para analisar frases/enunciados, no estudo de textos é um trabalho que precisa ser bem justificado. No artigo em questão, Ducrot discute o funcionamento dos textos, dando enfoque à orientação argumentativa, afirmando que o que dá significação a um texto não são as informações vinculadas por eles, mas a orientação argumentativa de suas palavras (DUCROT apud CAMPOS, 2005 p.14). Como dito anteriormente, o texto, neste artigo, é visto como um objeto que demanda interpretação, pois não possui em si uma interpretação única, ou seja, há possibilidade de várias as interpretações, e assim muitos são os sentidos possíveis. A cada nova interpretação, silenciemos as anteriores, entretanto, mesmo silenciadas, elas não desaparecem.

Para a análise textual, Ducrot faz um recorte no texto, selecionando enunciados que contenham o conectivo *mas*, e a partir desses enunciados faz uma descrição fundamentalmente argumentativa. A intenção do autor não é descrever por meio de sua teoria o texto como um todo, mas selecionar o que considera pertinente dentro da ADL e demonstrar o sentido que a análise da orientação argumentativa de alguns enunciados pode trazer ao texto.

Neste momento nos perguntamos: utilizar a Teoria da Argumentação na Língua para analisar textos é possível?

Diante desse questionamento, buscamos respostas na leitura de trabalhos que utilizam a TBS na análise de textos, como, por exemplo, FREITAS (2006); DELONROY (2008); ARDERSEN (2006) e ORTMANN (2010). Dentre esses trabalhos, tomamos como referência a dissertação de mestrado de Ortmann, pois essa se mostrou bastante pertinente para nossas discussões e análises.

A dissertação intitulada *Por um estudo argumentativo da narrativa* tem por objetivo estudar como a Semântica Argumentativa pode explicar o discurso⁶ predominantemente narrativo. Primeiramente a autora pensou em analisar textos que não apresentam caráter argumentativo, mas diante da vastidão desses textos, optou-se por restringir o estudo a apenas textos que apresentam em sua predominância a estrutura narrativa. Para dar conta do estudo da narrativa na perspectiva da Semântica Argumentativa, a autora teve que buscar um conceito de narrativa que a concebe de modo compatível com o campo de investigação da Semântica Argumentativa. Por isso, optou pela noção de narrativa formulada por Todorov (1969,1973, 1976, 1979), pois esse conceito se alicerça nas mesmas epistemologias que embasam a Semântica Argumentativa: as perspectivas estruturalista e enunciativa da linguagem. Desta forma, a teoria de Todorov observa como a estrutura narrativa se organiza.

Inicialmente, Ortmann discute os alicerces epistemológicos que circunscrevem as teorias de Ducrot e Todorov – o estruturalismo linguístico. A autora apresenta, então, algumas reflexões sobre Saussure, afirmando que o linguista, com o propósito de conferir aos estudos da linguagem o status de ciência autônoma, procurou definir um objeto de estudo propriamente linguístico. Além de definir este objeto, Saussure delimitou uma metodologia adequada às novas concepções de linguística, que se pretendia como ciência rigorosa e sistemática. Para isso, Saussure agrega a noção de estrutura aos estudos linguísticos, definindo estrutura como o todo sistematizado em partes, que apresentam, por sua vez, dependência recíproca uma em função da outra.

⁶ Denominação utilizada por Ortmann

Dessa maneira, se por um lado há o abandono da ideia de que os dados da língua se constituem isoladamente, por outro se assume que eles são definidos em relação uns aos outros. Através desses conceitos Saussure estabelece os estudos linguísticos alicerçados no princípio de dualidade, como a dicotomia de língua e fala.

O teórico recorre à língua para ser o objeto da linguística, porque atende a duas condições que são necessárias para se instituir um objeto científico, quais sejam “um todo por si e um princípio de classificação”. Assim, a define como um “produto social da faculdade da linguagem” e acrescenta que a “reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação”. Essas características constitutivas da língua a configuram como objeto da lingüística, porque permitem uma definição autônoma, fornecendo o suporte necessário para a constituição de uma ciência (ORTMANN, 2010, p. 15).

Ortmann orienta que na perspectiva de Saussure língua e fala estabelecem dependência mútua – não existe uma linguística da língua sem uma linguística da fala. Dessa maneira, “a linguística configura um objeto sistemático e passível de classificação para fins de ciência, sem excluir os aspectos da fala, sem que se afaste das contribuições do usuário da língua”. (ORTMANN, 2010, p. 16)

A partir desses conceitos estruturalistas, a autora relaciona os princípios do estruturalismo com a Teoria de Ducrot. Ortmann localiza o leitor, mostrando que a Semântica Argumentativa, por meio da Teoria da Argumentação na Língua, em sua fase atual, a TBS, assume como tese principal que a argumentação está intrínseca ao linguístico. A autora destaca a relação existente entre os estudos de Ducrot e os de Saussure, e afirma que no que concerne à vinculação da Semântica Argumentativa ao estruturalismo, pode-se afirmar que a relação que Saussure estabelece entre *língua* e *fala* é lida por Ducrot como a relação entre *frase* e *enunciado*. Outra ideia de Saussure, que ganha espaço na constituição da teoria de Ducrot, é a ideia de que na *língua* somente existem relações, a relação preexiste ao fim. Para a Semântica de Ducrot, o sentido do enunciado é constituído a partir da sua relação com outros enunciados no discurso, dessa maneira, quando separados não têm sentido completo. Outro ponto ressaltado por Ortmann é que, para Ducrot, a enunciação é vista como o surgimento do enunciado. Esse conceito apresenta função semântica, pois o sentido do enunciado é a descrição da imagem da sua enunciação.

Após apresentar os conceitos de estruturalismo e enunciação, Ortmann procura discutir o conceito de narrativa com o qual trabalha. Para tanto, toma como referência Todorov, que apresenta uma concepção de narrativa passível com a análise da Semântica Argumentativa. Todorov, também, apoia-se nas perspectivas estruturalistas e enunciativas desenvolvidas pela linguística em seu estudo acerca do discurso literário, no qual procura identificar as leis, que ao mesmo tempo são comuns e gerais, das estruturas de diferentes narrativas. No entanto, o autor não concebe a noção de estrutura como um fim em si mesmo, pois a sua importância está em, a partir da sua forma, ancorar sentido. Dessa maneira, o interesse do teórico é descobrir as estruturas que estão subjacentes a toda narrativa com vistas à construção do sentido individual de cada discurso. Para Todorov, a narrativa se constitui na tensão de duas forças: a primeira que constitui a mudança dos acontecimentos, a interminável narrativa da vida; a segunda força é aquela que tenta organizar esses acontecimentos, colocando uma ordem. A narrativa nunca obedece a uma ou a outra força, mas se constitui na tensão das duas forças. Ortmann sintetiza a definição de Todorov, afirmando que o autor percebe a narrativa a partir da exposição de acontecimentos, os quais se organizam em torno de uma situação de equilíbrio que, por algum motivo, cai em desequilíbrio e após uma ação de superação tem uma nova noção de equilíbrio. A autora trabalha com esse conceito, tido como tradicional por ser o mais difundido entre as pesquisas, associando-o à Semântica Argumentativa.

Ortmann apresenta revisão teórica da Teoria dos Blocos Semânticos, que norteará as suas análises. Após revisão teórica da TBS, Ortmann parte para a análise de seus dados. Para isso seleciona quatro discursos narrativos, determinando que a pesquisa é de cunho qualitativo. Para analisar os textos, a autora destaca que ampliou o campo de análise da TBS, buscando evidenciar como a argumentação linguística é produzida no nível de discurso.

Para compor o roteiro de análise, fez-se importante delimitar o discurso narrativo no âmbito de suas relações internas. Assim, entendeu-se que essa unidade discursiva é constituída pelo sentido resultante das relações entre suas palavras, seus enunciados, e seus níveis (situação inicial, nó, re-avaliação ou avaliação, desenlace e situação final). Assim, à luz da Teoria dos Blocos

Semânticos foram analisados discursos narrativos buscando-se a construção do seu sentido argumentativo. Para a análise do todo, observou-se como os encadeamentos argumentativos relativos a cada categoria que integra a narrativa podem sistematizar um sentido argumentativo (ORTMANN, 2010, p.46).

Nas análises dos quatro textos narrativos: A incapacidade de ser verdadeiro (Carlos Drummond de Andrade); Uma história de Dom Quixote (Moacyr Scliar); Meus dois pedidos (Luis Fernando Veríssimo) e Tragédia Brasileira (Manuel Bandeira), Ortmann descreve a argumentação interna presente nos enunciados e que dão sentido ao texto. Demonstra que os encadeamentos argumentativos estão presentes no texto narrativo e sustentam o seu sentido.

Desta forma, a linguista chega à conclusão de que “há indícios de que o texto narrativo tenha em sua estrutura instruções e, também, constatou-se os pressupostos da Semântica Argumentativa, observando que a narrativa é, em sua essência, argumentativa”. (ORTMANN, 2010, p. 78)

Contudo, a autora reforça que o *corpus* de sua dissertação permite apenas dizer que há indícios da possibilidade de uma instrução, abrindo espaço para futuras investigações acerca do tema.

A partir da leitura da dissertação de Ortmann, podemos responder a um de nossos questionamentos: sim, é possível utilizar a TBS para uma análise textual e mais, ela também pode ser utilizada em textos que aparentemente não apresentam estrutura argumentativa. Essa conclusão é de grande valia para nosso trabalho, uma vez que, apesar de solicitarmos textos argumentativos em nossa coleta, temos em nosso *corpus*, além de textos argumentativos, textos narrativos, assim como, relatos e cartas. No contato com a dissertação de Ortmann, foi possível criar a hipótese de que podemos utilizar a TBS para descrever a argumentação em qualquer tipo de texto. Tentaremos testar essa possibilidade na análise de nossos textos.

Além do trabalho discutido acima, recentemente a própria Carel publicou alguns artigos que tratam desta questão – a análise textual pelo viés da semântica argumentativa. Em seu artigo intitulado “Análise semântica e análise textual”, de 2011, a autora propõe uma análise argumentativa dentro do texto. O interesse é mostrar a

importância das próprias estruturas na determinação do sentido de nossos discursos. Carel interessa-se pela parte argumentativa do sentido dos enunciados, pela sua capacidade de evocar argumentações fundamentadas pelos seus próprios termos. Assim, a linguista divide o artigo em duas partes, a primeira destinada a tratar da ambivalência argumentativa dos enunciados, ou seja, ao modo como são variáveis as posições sintáticas dos termos sobre os quais se fundam as argumentações evocadas. E a segunda, que mais nos interessa, trata do papel que a organização textual tem na determinação da interpretação argumentativa dos enunciados.

Para iniciar, a autora apresenta duas construções argumentativas: conexão e expressão centrada. Os enunciados de uma língua são aptos a evocar argumentação, ligando por meio de uma conjunção (portanto, porque, ainda se) um termo de seu grupo-sujeito e um termo de seu grupo verbal. Como forma de explicitar e definir melhor o conceito de conexão, Carel toma como exemplo o seguinte enunciado (1) esse *grande te protegerá facilmente*, salientando que se trata de um contexto escolar, em que a mãe dirige esse discurso a filha na entrada da escola, o termo grande, nesse contexto, significa aquele que tem mais idade, desta maneira (1) será parafraseável por (1') *essa menina é uma grande, portanto ela te protegerá*. E se (1') é prefigurado em (1), que tipo de relação existe? Há dois termos importantes em (1) *grande* e *proteger facilmente*, que são argumentativamente importantes em (1'), o enunciado (1), portanto, constrói, conectivamente (1') – ele realiza uma conexão.

Segundo a autora, outra forma de ambivalência argumentativa, pode surgir quando os dois termos conectados não estão um no grupo sujeito e outro no grupo verbal, por exemplo, ambos podem estar no grupo verbal. É o caso do enunciado: (2) *Pierre fugiu do perigo*, que pode ser parafraseado por (2') *era perigoso por isso Pierre fugiu*. “As escolhas interpretativas se multiplicam, então, quando vários termos, presentes nos diversos grupos sintáticos, podem ser ligados”. (Carel, 2011 p. 187) Alguns enunciados comunicam argumentações em que os dois termos argumentativamente importantes estão presentes no próprio enunciado, sendo que esses termos podem apresentar posições sintáticas variadas, e sua ligação pode ser em *portanto* ou em no *entanto*. De acordo com Carel, essa é uma primeira fonte de

ambivalência argumentativa de nossos enunciados, que serão aptos a evocar, segundo os termos conectados e a natureza de sua ligação, diversas argumentações.

Outra forma de construção argumentativa, segundo a autora, é a construção centrada. Para explicá-la, Carel (2011) utiliza o seguinte enunciado como exemplo: (3) *Ao menos uma vez, Pedro foi econômico*. Explicando que esse enunciado supõe que Pedro não comprou um determinado objeto, que desejava, mas que não tinha utilidade. Carel mostra que esse enunciado evoca argumentações como: (3') *o objeto que Pedro deseja não era útil por isso ele não o comprou*; (3'') *Pedro desejava comprar alguma coisa, no entanto não o fez*. Mas, afinal que ligação é possível observar entre (3) e (3')? Como é possível o enunciado (3') a partir de (3)? Os termos argumentativamente importantes de (3') são *não útil* e *não comprar* e eles não têm traço material em (3), assim sendo, a argumentação não é designada por conexão. A argumentação é designada por apenas uma palavra presente em (3), o *adjetivo econômico*. É na própria significação dessa palavra que estão ligadas a *inutilidade* e a *não despesa*. Ser econômico é não comprar algo que é inútil. Em (3'') o mesmo acontece. A este tipo de argumentação, Carel dá o nome de construção argumentativa centrada, pois a argumentação está centrada em um único termo, neste caso, *econômico*.

Há também as construções mistas, efetuadas pela conexão e também pela construção centrada. Carel (2011) traz o seguinte exemplo (4) *O medo de ser vista tornava-a rubra até a carne do pescoço que afundava no seu vestido*; nesse exemplo, dois fenômenos argumentativos ocorrem - o primeiro é em razão do verbo *tornar* que estabelece uma conexão entre o pensamento de *ser vista* e o *rubor*. Do modo que evoca (4') *ela pensava no fato de ser vista portanto ficava vermelha até a carne do pescoço que afundava no seu vestido*. No segundo caso, a argumentação é constituída devido ao emprego da palavra *medo*, cuja significação evoca: (4'') *ela pensava no fato de ser ameaçada portanto experimentava um sentimento de medo*. Nomeia-se construção mista porque apresenta uma possibilidade de conexão e construção centrada, ao mesmo tempo.

Essas interpretações e conexões serão utilizadas por nós na constituição dos encadeamentos argumentativos na análise dos textos. Entendendo o encadeamento

como X conectivo Y, procuramos dentro dos enunciados dos textos os encadeamentos pertencentes ao enunciado, aqueles evocados pelo próprio enunciado e os apresentamos em forma de encadeamento argumentativo, ligado por um conectivo em *portanto* ou *no entanto*.

Após, explicar as construções argumentativas, Carel (2011) entra na discussão que mais nos interessa: o papel do texto na determinação da interpretação argumentativa.

A organização do texto determina por vezes a interpretação argumentativa do enunciado, mas de que maneira? Esse procedimento é um pouco mais indireto – compara expressões, seja aproximando suas interpretações, seja opondo-as. Essa comparação pode ocorrer entre dois enunciados, entre expressões no interior de um único enunciado, ou entre duas partes do texto.

Tomemos o exemplo que a autora traz em seu artigo: *Estou pronta para tudo, acariciar seu cachorro nojento, escutar toda Traviata, olhar Thalassa*. Esse é um enunciado que provém de um relato de memória e é dirigida por um rapaz à sua amiga. Esse enunciado, segundo Carel, traz três exemplos de motivação amorosa - a interpretação das duas primeiras não é influenciada pela situação textual, o próprio enunciado é que conduz por si mesmo compreender a expressão acariciar seu cachorro nojento como evocando uma argumentação do tipo *nojento no entanto acariciar*. O emprego de *Toda* em *escutar toda Traviata*, evoca o encadeamento *escutar a Traviata, mesmo as passagens que são p (entediantes, por exemplo)*. Já com a terceira expressão, o processo de interpretação é diferente. *Assistir Thalassa* (trata-se de um programa de televisão sobre mar) a interpretação se configura na forma transgressiva “Thalassa é Q no entanto olhar Thalassa”, por exemplo *Thalassa é entediante no entanto olhar Thalassa*, essa argumentação não é evocada pelos próprios termos. Nada no grupo *olhar Thalassa* conduz a encontrar uma argumentação transgressiva, o que determina essa interpretação é a estrutura da frase em que a expressão está inscrita, só é possível essa interpretação porque *olhar Thalassa* está articulada a outra parte do texto: *estou pronto a tudo*. Essa articulação é que conduz a

interpretação argumentativa. Segundo, Carel (2011) a organização textual impõe certa interpretação.

Em nossas análises, pretendemos observar cuidadosamente a articulação existente entre as partes do texto, que podem conduzir à interpretação da argumentação. Quando falamos de texto, é preciso muito mais do que olhar para enunciados e palavras, é preciso perceber a relação (articulação) presente neles.

Para demonstrar seu aparato teórico, a autora, em seu artigo, realiza a análise de uma fábula de La Fontaine – O leão e o rato. Desta fábula, Carel analisa primeiramente a moral da história “É preciso, tanto quanto se possa, obsequiar todo mundo”, procurando explicitar a função argumentativa da expressão *todo mundo* e demonstrando que certas expressões tem a função semântica de dirigir a interpretação argumentativa dos enunciados em que são empregadas. Outro objetivo da análise é demonstrar o papel da estrutura textual para a interpretação do texto, descrevendo como a articulação textual entre moral e relato, guia para a interpretação argumentativa da moral da história. O relato impõe uma interpretação específica para a moral da história.

Por fim, a autora conclui seu artigo afirmando que a análise semântica deve se apoiar sobre a análise textual, uma vez que as palavras dos enunciados não são sempre suficientes para determinar o sentido dos enunciados, sendo assim, o texto, em sua organização textual, é que sustenta por vezes o sentido dos enunciados.

A partir da leitura dessas pesquisas, constatamos que é possível analisar a argumentação textos com o apoio da TBS. No entanto, em nosso trabalho tratamos de textos escritos por crianças, de nove e dez anos, por isso consideramos que nosso objeto de estudo tem um estatuto diferente e precisa ser observado em suas especificidades. Então, se tratando de texto infantil, que é heterogêneo e muitas vezes imprevisível? O que muda nesta configuração? A fim de responder a essas perguntas, apresentamos a seção seguinte.

3.2.1 Analisar a argumentação no texto infantil

Analisar a argumentação no texto infantil a partir da TBS, um desafio? Para responder a essa pergunta central e outras relacionadas à análise do texto infantil pelo viés da TBS, primeiro buscamos subsídios em outros trabalhos que já trataram da argumentação infantil, e que também fizeram uso da Teoria da Argumentação na Língua. Dialogamos então, com duas teses de doutorado, a tese de Luci Banks-Leite intitulada *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar* e a de Claudia Mendes Campos intitulada *Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação*.

Banks-Leite aborda, em sua tese (1996), a argumentação na fala de crianças de língua portuguesa com idade média de cinco anos. O *corpus* foi elaborado a partir de dados coletados em uma turma de pré-escola pública, composta por 25 crianças. As atividades desenvolvidas por estas crianças no ambiente escolar eram frequentemente gravadas em vídeos por alunos e professores pesquisadores da UNICAMP. Uma vez gravados em fitas, os episódios que interessassem para as pesquisas em desenvolvimento eram transcritos e arquivados. Para a tese, Banks-Leite selecionou treze episódios, dando preferência aos que possuíam marcas linguísticas argumentativas.

Inicialmente, Banks-Leite faz uma apresentação das diferentes linhas de pesquisa que tratam da argumentação, demonstrando a fundamentação em modelos teóricos diferentes. A autora atenta para o fato de que há uma grande diversidade teórica e metodológica no campo da argumentação e agrupa esses diversos estudos em três grandes áreas: a) Pesquisas em Psicologia Social ou de tendência sociolinguística (centrada no processo de socialização e interação social, focando o papel da linguagem); b) Pesquisas cognitivas (ênfase aos processos cognitivos e suas relações com condutas argumentativas); c) Pesquisas mais propriamente linguísticas (focalizam o estudo das marcas argumentativas, como marcadores e conectivos, por exemplo).

Após fazer esta apresentação, Banks-Leite demonstra seu interesse pela área da Linguística, centralizando sua discussão na proposta da Teoria da Argumentação na Língua (ANL) desenvolvida por Ducrot, e fazendo uma descrição desta teoria desde as suas primeiras abordagens até a teoria dos *topoi* argumentativos (que representava a fase atual quando a tese foi escrita).

Ao descrever a teoria, a autora define os aspectos que fazem parte de sua análise nos textos orais produzidos pelas crianças. São esses: as relações entre argumento-conclusão, os *topoi* que apoiam essas relações e também as marcas linguísticas que direcionam a argumentação. E assim, Banks-Leite passa para a análise das falas das crianças.

Após realizar as análises, a autora chega à conclusão de que há uma argumentação bem elaborada na fala das crianças da faixa etária examinada e afirma que foi a ANL que orientou toda a análise e possibilitou evidenciar a maneira pela qual essa argumentação aparece. Segundo Banks-Leite, o fato de estudar a argumentação presente na fala de crianças de cinco anos, idade considerada crucial para muitos estudiosos da linguagem, contribui para que novas hipóteses sejam levantadas e novos estudos surjam nesta área, investigando crianças com idade menor ou maior. Apesar de bastante interessante, o trabalho de Banks-Leite representa apenas uma referência, uma constatação de que é sim possível trabalhar com o texto infantil a partir da Teoria da Argumentação na Língua, não trazendo uma contribuição direta às nossas análises, uma vez que trata da linguagem oral, não da escrita. Diferentemente ocorre com o trabalho de Campos (2005), que detém a observação na escrita infantil, contribuindo diretamente para nosso referencial teórico e análises, e justamente por isso é mais explorado nessa dissertação que o trabalho de Banks-Leite.

Campos (2005), em sua tese, faz um estudo de caso, analisando textos escritos por uma mesma criança entre cinco e dez anos de idade. Os textos foram produzidos pela criança em casa e na escola e os selecionados para análise foram aqueles que apresentavam argumentação, independente do gênero.

Inicialmente, Campos faz referência a outros trabalhos que tratam da argumentação infantil: Pereira de Castro (1996) encontra na fala de duas crianças

enunciados com *porque* desde os 2;8 (dois anos e oito meses); Banks-Leite (1996) estuda a argumentação na fala da criança produzida no contexto escolar (pré-escola), apoiando-se na Teoria da Argumentação na Língua; Souza (2003) focaliza seu estudo na escrita, tomando como objeto de análise o texto de opinião produzido por três crianças na pré-escola. Com essas referências, Campos afirma que não há discordância quanto ao fato de que a criança argumenta desde cedo, o que muda nas pesquisas dessa área é a perspectiva teórica pela qual a temática é abordada.

A autora foca seu trabalho na abordagem linguística, e traça como objetivo estudar o funcionamento da argumentação na escrita infantil. Para desenvolver sua análise, Campos recorre aos trabalhos de Ducrot na ANL, particularmente às noções de encadeamento argumentativo e de orientação argumentativa. Deixa claro desde o início que encara a argumentação encontrada na linguagem da criança como tendo um estatuto diferente da encontrada na linguagem do adulto, mesmo que em alguns casos as semelhanças sejam bastante visíveis. Observar essas diferenças e caracterizá-las é um dos objetivos do estudo de Campos.

Se consideramos todos os episódios argumentativos que o corpus oferece, sem excluir enunciados nem textos devido à sua “estranheza”, ou ao seu caráter incompleto, ou ainda contraditório – isto é, se os consideramos à luz do fato de que a imprevisibilidade e a heterogeneidade da linguagem afetam todo fato de língua e de discurso – observamos que neste ponto se pode caracterizar a argumentação da criança em relação à do adulto: os deslizamentos da língua, cujo efeito são enunciados insólitos, por mais que apareçam também na fala do adulto, são constitutivos da linguagem infantil. Uma outra hipótese que acompanha esta hipótese inicial é a de que a argumentação faz efeito na linguagem da criança, ainda que o texto seja marcado por estruturas faltantes e/ou inusitadas (CAMPOS, 2005 p.15).

Sendo assim, mesmo afirmando que é possível descrever a argumentação da escrita da criança a partir da ANL, Campos sente a falta de um instrumento que ofereça os elementos necessários para a descrição considerando as especificidades da escrita infantil, instrumentos que consigam tratar da heterogeneidade e imprevisibilidade que constituem esta escrita. Quanto à aquisição de linguagem, a autora compartilha da tese de Lemos (2002), em que a relação da criança com sua língua na trajetória que a move de *infans* a sujeito-falante não é tomada como objeto de desenvolvimento, mas como

mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e em relação a sua própria fala. Não havendo superação de nenhuma dessas três posições, mas dominância de uma ou de outra.

Partindo dessas considerações básicas, o trabalho de Campos tem como objetivo estudar a argumentação na escrita infantil, optando por textos escritos que apresentam argumentação. A autora faz um estudo de caso, tomando como objeto textos produzidos por uma criança, entre cinco e dez anos de idade. O *corpus* faz parte de um conjunto maior de textos, escritos em casa e na escola, coletado e organizado pela mãe da criança. Deste conjunto, Campos seleciona os textos que produzem efeito de argumentação, ou seja, textos onde se configura uma relação argumentativa, seja por meio de um encadeamento argumentativo, seja através da orientação argumentativa dos seus enunciados. A partir desse recorte, surge a pergunta: Como o texto argumentativo funciona na escrita infantil?

Para responder a essa questão, Campos primeiramente apresenta uma discussão sobre a argumentação no texto infantil, baseada nos trabalhos de O. Ducrot e E. Guimarães. Nessa discussão, aborda a argumentação no texto infantil, focando nas noções de orientação argumentativa, enunciação, exterioridade e incompletude da linguagem, tudo relacionado à linguagem da criança. A argumentação pode ser estudada do ponto de vista de seu enunciado, como faz, por exemplo, Ducrot, focalizando a argumentação em enunciados da língua, em sua maioria criados para isso. Outra abordagem do tema pretende tratá-lo do ponto de vista do seu funcionamento no texto, como faz Guimarães (2001) ao focalizar enunciados, tomando-os como recortes discursivos do texto. Pode-se também, optar por um estudo da constituição da argumentação no texto, tomando-o como um todo. É justamente essa abordagem que Campos seleciona, delimitando como objeto de pesquisa, episódios argumentativos configurados na textualidade.

Para isso, a autora busca uma definição de texto e em sua tese considera-o como um objeto que demanda interpretação e, por isso, não traz em si uma interpretação única e inequívoca. Por outro lado ele também é caracterizado como uma entidade linguística que se organiza pela orientação argumentativa das palavras, sendo

por ela significado. Assim, chega à conclusão de que, em se tratando da análise de texto, é necessário tomá-lo como um todo e, dessa forma, os episódios argumentativos devem ser focados na textualidade.

Campos reforça ainda a ideia de que o texto nunca se fecha completamente, pelo contrário, deixa espaço para o surgimento de pontos de deriva e equívocos. Nos textos de crianças, a deriva pode se instaurar abrindo espaço para deslizamentos de sentido, efeitos do não-dito e espaço de interpretação. E desta maneira o olhar do adulto é que vai atribuir, muitas vezes, significado e intenções à escrita da criança, dando assim, sustentação à textualidade. “[...] o adulto captura as palavras das crianças por entre os deslizamentos a que elas são submetidas e dá sentido a elas” (CAMPOS, 2005 p.28).

Campos também apresenta o ponto de vista de Ducrot, que define a argumentação como uma miragem apenas, uma vez que “os efeitos que se constituem a partir dos discursos argumentativos não correspondem a nada do que tradicionalmente, na retórica, se atribui à argumentação – isto é, a argumentação não é um recurso para a persuasão e os discursos argumentativos não são resultado da intenção dos falantes” (CAMPOS, 2005 p. 22). Por mais que a argumentação, uma estrutura do tipo X conectivo Y, produza efeitos de referencialidade, persuasão promova efeitos que configuram um “mundo lá fora”, é no encadeamento argumentativo, que a argumentação se constitui. A argumentação está ligada ao linguístico, que configura a estrutura da argumentação. E assim, a autora faz referência à escrita da criança dentro desta perspectiva, dizendo que tanto a fala como a escrita infantil evidenciam que a argumentação é uma ilusão promovida no encadeamento.

Apesar de a ANL representar um grande artifício para a análise da argumentação, Campos afirma que esta teoria não é suficiente para dar conta do texto da criança, uma vez que este apresenta especificidades que não podem passar despercebidas. Por isso, a autora se apoia em Michael Riffaterre, teórico da literatura, que em seu trabalho discute a produção de textos poéticos, e apesar deste não ter relação nenhuma com a escrita das crianças, parece responder algumas questões importantes encontradas nos dados analisados na tese. A autora não pretende

comparar a criança ao poeta, mas acredita que o diálogo com trabalho de Riffaterre oferece uma abertura necessária para tratar os textos infantis de maneira apropriada. A relevância das ideias de Riffaterre para a tese de Campos se dá primeiramente à sua inserção em um modelo estruturalista, que valoriza o estudo do texto por seu funcionamento interno. Para ele, a unidade de sentido não está na palavra, mas no texto, ou seja, o sentido se constitui na cadeia textual, através da movimentação de articulação e retroarticulação que organizam os significantes na superfície linguística. Outro aspecto da obra de Riffaterre que interessa a Campos, é que ele propõe uma análise textual que focalize as características próprias da obra, que desvende e compreenda o comportamento da linguagem na obra literária.

Esta opção teórica aproxima seu modelo de análise de um estudo sobre o texto que procura justamente as especificidades do funcionamento da linguagem no texto, tomado enquanto objeto lingüístico-discursivo que não se reduz ao funcionamento gramatical da língua. Assim como Riffaterre pretende observar as obras literárias buscando os elementos que compõem sua “literariedade”, isto é, os elementos que lhes oferecem a qualidade de obra literária (ver logo abaixo sobre esse conceito), do mesmo modo a mim interessa observar os elementos que caracterizam o texto argumentativo infantil, singularizando-o e diferenciando-o de outros textos e de outros objetos da linguagem (CAMPOS, 2005 P. 36).

Discutidas essas questões, Campos analisa vários textos escritos pela criança em questão e organiza as análises de acordo com o gênero de cada texto – bilhetes, cartas, diários, notícias, descrições. Após a apresentação dessas análises, a autora conclui que na linguagem da criança o encadeamento e a orientação argumentativa são o que promovem efeito argumentativo, produzem a ilusão da argumentação. A argumentação apareceu nos textos de várias maneiras: em forma de encadeamento argumentativo (X conectivo Y) sendo alguns sem a atualização explícita do conectivo; por meio da orientação argumentativa, sem presença de uma estrutura argumentativa; há textos marcados por processos linguísticos, tais como paralelismo e a polarização, que por vezes levam o texto à deriva, contida apenas pela argumentação; há também textos cuja argumentatividade é afetada pela dispersão dos sentidos.

Por mais que a Teoria da Argumentação da Língua tenha sido bastante produtiva para a tese de Campos, a autora afirma que foi necessário trazer outros conceitos e outras discussões para dar conta do texto infantil, pois na linguagem da criança a significação é constituída pela interpretação do adulto. Embora a heterogeneidade e a imprevisibilidade sejam característica da linguagem como um todo são constitutivas da fala da criança, abrindo espaço para os deslizamentos a que constantemente ela é submetida, desta maneira o adulto tem papel fundamental, uma vez que sua interpretação se dá no embate entre a identificação de estruturas de sua língua e o estranhamento dos arranjos que resultam de tais deslizamentos. Além disso, na fala da criança sempre há resto de outras falas, seja dela mesma, seja do adulto – um resto que se torna diferente por ser constitutivo. O aspecto que diferencia a produção argumentativa da criança investigada por Campos na língua constituída, evidenciando suas especificidades, é sua maior tendência aos deslizamentos promovidos pela imprevisibilidade da linguagem.

Ainda que a fala do adulto também seja marcada pela incompletude e suscetível a deslizamentos e rupturas, ainda que o rompimento se dê também na fala do adulto, na linguagem da criança tais traços não são apenas uma possibilidade, não são eventuais – são constitutivos. Caracterizam-na e diferenciam-na (CAMPOS, 2005, p.183).

Campos mostra que mesmo os textos que aparentemente não possuem argumentação e que causam alguns estranhamentos pela estrutura, promovem efeito de argumentação - é o encadeamento argumentativo que torna possível a atribuição de sentido, em muitos dos textos. Depois das discussões e análises, a autora finaliza sua tese dizendo que:

o percurso escolhido pela tese procurou pôr em evidência a ilusão da argumentação, mostrando que a argumentação está na língua e que sua relação com a subjetividade da criança e do adulto que a interpreta e com ela dialoga depende dos efeitos promovidos no / pelo texto e na / pela linguagem – efeitos de sentido, de referencialidade, de intencionalidade. Efeitos de argumentação (CAMPOS, 2005, p.184).

Com esta rápida referência a trabalhos que também tratam da argumentação infantil a partir da ANL, encontramos uma resposta a nossa pergunta: é sim possível, e viável analisar a argumentação infantil a partir da ANL, no entanto, como nos mostra o trabalho de Campos, para esta análise é essencial conceber o texto da criança nas suas especificidades e, se preciso, buscar também outros recursos que possibilitem esse olhar específico para o texto infantil.

Ao optar pela TBS para analisar a argumentação no texto infantil, nos propomos a verificar se ela é de fato pertinente aos nossos objetivos e se pode nos auxiliar na análise da argumentação.

Primeiramente, ressaltamos que concebemos o texto como um todo significativo, por isso nossa análise não faz nenhum recorte, analisamos os textos integralmente. Portanto, no momento de análise não podemos apenas isolar os enunciados do texto e descrever os encadeamentos argumentativos e sentidos presentes neste enunciado. É preciso analisar o todo e perceber que o encadeamento evocado em um enunciado pode estar ligado a outro encadeamento evocado por um enunciado anterior. As partes do texto estão ligadas umas às outras, e assim, os encadeamentos argumentativos também podem estar.

Embora a argumentação possa ser marcada nos textos por encadeamentos do tipo X conectivo Y, os efeitos argumentativos produzidos vão além do nível do enunciado, isto é, o funcionamento da argumentação no texto se diferencia do funcionamento da argumentação em enunciados isolados, porque a significação do texto se constitui na integração dos seus enunciados em um nível superior (CAMPOS, 2005, p.9).

Por concordar com essa concepção, de que investigar e descrever a argumentação em textos é um processo bem diferente da análise de enunciados isolados, buscamos ir além da investigação dos encadeamentos argumentativos, uma vez que quando se trata de texto há sempre outras coisas para se analisar. Então, como interpretar o texto de crianças? Como investigar a argumentação nesse objeto? Na sequência apresentamos nossa concepção de texto e algumas particularidades que nos ajudam na análise da argumentação no texto infantil.

3.2.2 O texto e sua interpretação

Sendo o texto o objeto do nosso estudo, é a partir dele que discutiremos a argumentação. Desta forma, faz-se necessário apresentar algumas considerações sobre ele. Como já dito anteriormente, concebemos o texto como um todo significativo, por isso, quando o observamos, buscamos analisá-lo em sua totalidade, sem desmembrar suas partes, uma vez que suas partes estão relacionadas, e assim o texto apresenta sentido. Ao contrário do que se pode pressupor, o texto não é definido pela sua extensão, mas pelo fato de constituir uma unidade em relação à situação. O texto é texto porque significa, porque apresenta sentido.

O texto do ponto de vista empírico é concebido como um objeto que tem começo, meio e fim, mas visto como discurso, reinstala imediatamente sua incompletude – abre espaço para a interpretação. Na verdade, a linguagem apresenta como uma de suas condições a incompletude, nem sujeitos e nem sentidos estão/são completos, já constituídos definitivamente. E essa falta abre também espaço para a interpretação. No entanto, importante se faz dizer que não é porque o processo de significação é aberto que não será regido, administrado. Sendo assim, na perspectiva do discurso⁷, embora o texto como unidade de análise possa ser considerado uma unidade inteira, ele não é visto como uma unidade fechada, pois tem uma relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e as situação), e com seu interdiscurso (a memória do dizer). Para analisar um texto, é preciso ter em mente que ele:

é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e sobretudo, espaço significante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho

⁷ Assumo a concepção de discurso da AD de linha francesa, conforme apresentada nos trabalhos de Orlandi (Análise de discurso, 2012 e Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico, 1996).

com a linguagem, de funcionamento da discursividade. Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação (Orlandi, 1996, p. 72).

Sendo objeto de interpretação, não podemos deixar de dizer que o sentido do texto, por muitas vezes, é atravessado por várias formações discursivas, e o seu sentido também se constitui na relação do autor com o *outro*, que é o interlocutor (efetivo ou virtual); e com o *Outro*, que é a historicidade, concebida sob a forma de interdiscurso. Desta forma, a interpretação se mostra ligada ao *Outro*, de maneira que o autor não pode dizer coisas que não têm sentido, esse sentido está no *Outro*, no interdiscurso; e ligada ao *outro* de maneira que é necessário dizer algo que faça sentido ao interlocutor. Por isso, interessamo-nos em analisar a relação que o texto da criança apresenta com outros discursos – o discurso do adulto, o discurso escolar, por exemplo; e a relação que estabelece com o interlocutor.

Há muitas coisas para analisar e interpretar em um texto, uma vez que ele é uma unidade complexa, que constitui um todo que resulta de uma articulação de natureza linguístico-histórica. “Todo texto é heterogêneo: quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos (imagem, som, grafia etc); quanto à natureza das linguagens (oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição etc); quanto às posições do sujeito” (ORLANDI, 2012, p.70).

Por apresentar essas características, o trabalho de analisar um texto, torna-se um processo de interpretação. E, para que essa interpretação seja efetiva e pertinente, não há como deixar de lado alguns fatores relacionados ao texto, que por sua vez constituem e possibilitam, também, a sua interpretação – tais como os comandos textuais e o interlocutor eleito. Por mais que a Teoria dos Blocos Semânticos procure basear sua análise apenas no linguístico, utilizando enunciados para exemplificar a validade da teoria, ao elegermos o texto como objeto de análise, é preciso concebê-lo como “texto”, em suas especificidades. Por isso, a necessidade de relacionar a interpretação desses textos também ao contexto de produção, aos comandos textuais dados (principalmente interlocutor eleito) e discursos outros, que acabam sendo incorporados pelas crianças em seus textos. Esses fatores também são responsáveis

por constituir a argumentação na escrita da criança e dar sentido às suas produções. São fatores cujas descrições interessam para nossas análises. Portanto, muito mais do que reconhecer os encadeamentos argumentativos presentes nos textos das crianças, buscamos interpretar como o sentido aparece no texto, como pode ser entendida a relação da criança com seu texto, com o interlocutor e com a língua escrita.

4 METODOLOGIA

Em virtude da fundamentação teórica apresentada nos capítulos anteriores, do reconhecimento das mudanças de posição da criança na sua relação com a língua e do entendimento de que a argumentação está na língua, e conseqüentemente, na escrita infantil, traçamos como objetivo geral deste trabalho estudar a argumentação na escrita infantil. Dada a complexidade das metodologias relacionadas à aquisição de linguagem, tornou-se necessário, e bastante relevante, discutir algumas questões a respeito e, assim, buscar uma metodologia que viesse ao encontro dos nossos anseios.

Encontramos na leitura de Castro (1996) uma discussão bastante pertinente sobre o assunto, com enfoque na questão dos dados. Percebemos que não há consenso entre os estudiosos da área de aquisição de linguagem a respeito de uma metodologia única para estudos nessa área. A pergunta que se instaura é a seguinte: de acordo com a comunidade científica, o que seria um dado (fato) em aquisição de linguagem? Pergunta que pode ter várias respostas, uma vez que teorias diferentes tratam diferentemente o que chamam de fato. Em se tratando de aquisição de linguagem a ideia que se configura mais presente nos estudos é que a teoria determinada pelo investigador é que determina a metodologia. Sendo assim, o investigador, ao definir o seu objetivo e a teoria que irá utilizar para tal, escolhe o caminho que vai percorrer.

Borges e Dascal (2004), no artigo intitulado “De que trata a linguística afinal?”, trazem uma reflexão bastante pertinente a respeito dos estudos linguísticos e da metodologia aplicada nessas pesquisas. Os autores introduzem a temática questionando se a linguagem, enquanto objeto de estudo, é sempre a mesma independentemente da área a que está vinculada. Segundo os autores, “a escolha de um objetivo relativamente à abordagem de um *objeto* determina, na verdade, uma visão, um modo de construir esse objeto” (DASCAL E BORGES, 2004, p. 32). Ou seja, embora o objeto observacional possa ser o mesmo para áreas diferentes, o recorte feito desse objeto será diferente, ele estará/deverá estar adequado aos objetivos propostos,

em cada área. Na verdade o objeto vai se moldando de acordo com a proposta da pesquisa.

Ao delimitar, fazer um recorte do objeto observacional, a teoria vai identificar entidades básicas, e por meio destas vai atribuir propriedades aos fenômenos que fazem parte do campo e vai estabelecer relações entre eles, transformando assim, o objeto observacional em teórico. O objeto teórico é criado a partir da seleção de entidades básicas do objeto geral de estudo e do nível de adequação pretendido. Sendo assim, teorias distintas podem apresentar objetos teóricos diferentes, sobre um mesmo objeto observacional.

Em nossa pesquisa, temos como objeto observacional os textos escritos por crianças de uma escola pública. No momento em que detemos a investigação na argumentação presente nos textos, recortamos o objeto observacional. Diversos trabalhos podem ser elaborados tendo os mesmos textos como objeto. No campo da aquisição seria possível analisar a construção da coerência, coesão, a adequação ao tipo de texto, as singularidades da escrita da criança, entre outros aspectos. O recorte surge do objetivo proposto por cada pesquisa. E ao fazer o recorte do nosso objeto, de acordo com nossos objetivos de investigação, garantimos a nossa pesquisa o caráter científico. Optamos pelo texto argumentativo escrito por crianças, assim mais um recorte foi feito. Importante se faz dizer que quando nos referimos a texto de caráter argumentativo, tomamos como base Adam (2008) e a definição de sequência argumentativa apresentada por ele. Adam afirma que a argumentação estrutura-se em dois aspectos: demonstrar-justificar uma tese e refutar uma tese ou argumento de uma ideia adversa. Adotando essa concepção, podemos dizer que um discurso argumentativo se estabelece na relação com um contra discurso, seja efetivo ou virtual. E ao argumentar, o locutor procura subsídios na língua para convencer o seu interlocutor a aceitar a sua tese e desconsiderar a tese que se opõe a sua. Convém ressaltar também que a argumentação lida com questões polêmicas, que possuem diferentes pontos de vista (mais de uma posição), por isso que este tipo de sequência se estabelece muitas vezes a partir da contraposição a uma tese já apresentada ou

subentendida. Por se tratar de uma proposta dirigida a crianças, optamos por um tema que não fosse tão polêmico, mas que desse espaço à argumentação.

Recortado o objeto de análise, foi necessário escolher a teoria que tratasse da argumentação que se encaixasse em nossos objetivos, optamos pela ADL na sua fase atual: a TBS - como já mencionado anteriormente. E como se trata de textos de crianças, foi necessário buscar também uma teoria de aquisição de linguagem.

Nos estudos de aquisição, cresce o reconhecimento de que qualquer metodologia é determinada pela teoria eleita pelo investigador. Nas duas etapas que a metodologia se desdobra, coleta (pesquisa de campo) e interpretação dos dados ou análise, dois sistemas de filtros agem como processos seletivos: o primeiro atua sobre as próprias decisões do investigador sobre a seleção dos sujeitos e forma de obtenção do comportamento pretendido, o segundo, mais fino ainda, atua sobre a interpretação que dele faz o pesquisador (Bennett-Kastor⁸ apud Perroni,1996). A própria coleta de dados já é seletiva e funciona de acordo com os objetivos ou hipóteses do investigador. No nosso trabalho é possível observar claramente esta seleção, uma vez que, ao optar por analisar a argumentação na escrita infantil, solicitamos aos nossos sujeitos a produção de um texto de caráter argumentativo. Também no momento que delimitamos a idade das crianças participantes da pesquisa mais um recorte foi feito.

Encontramos nos trabalhos de Abaurre (1997/1999) a apresentação de uma metodologia para se trabalhar com a análise do processo de aquisição da escrita, o chamado *paradigma indiciário*. Trata-se de um modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódico, que busca definir princípios metodológicos que sejam capazes de garantir rigor às investigações centradas nos detalhes e singularidades. O projeto de pesquisa integrado, coordenado por Abaurre, discute que a adoção de um paradigma indiciário de cunho qualitativo pode ser muito mais eficiente do que a adoção de um baseado nos modelos galileanos, que são voltados para a investigação na área das ciências exatas, embasados na quantificação, nos procedimentos experimentais.

⁸ Bennett-Kastor, T. *Analysing children's language. Methods and theories*. Oxford, Basil Blackweel, 1988.

Em um paradigma indiciário, torna-se necessário o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado dos instaurados pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do investigador está voltado para o dado singular. E no interior deste rigor, entram em evidência outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares, formular hipóteses explicativas interessantes para aspectos da realidade que não se deixam captar diretamente, mas que podem ser recuperados através de sintomas ou indícios (ABAURRE, 1999 p. 170).

Aderir a este paradigma é acreditar que o singular, o detalhe, pode ser revelador daquilo que se busca descobrir/conhecer a respeito da relação sujeito e linguagem.

“A abdução, diferentemente da dedução e da indução, não tem a ver com a prova e com a justificação da verdade de uma hipótese. A abdução tem a ver com o que leva o pesquisador a sugerir uma hipótese explicativa para determinado fenômeno.” (Ibidem p.170)

O “erro” por muitas vezes foi ignorado nos estudos de aquisição de linguagem oral e escrita, todavia, na verdade, pode representar grandes indícios do processo de aquisição, mostrando a mudança de relação da criança com a língua, buscando regularidades. No entanto, trabalhar com o paradigma indiciário requer bastante cuidado nas análises a fim de não nos iludirmos com ocorrências que tomamos como indícios das hipóteses elaboradas previamente, chegando a conclusões precipitadas e incoerentes.

Outra questão que deve ser discutida quando pensamos em metodologia para uma pesquisa em aquisição é o contexto de coleta, de produção de dados, que apesar de estar presente nas pesquisas, não costuma ser tomado como um dos elementos constitutivos do processo de aquisição, uma vez que seu papel mediador não é teoricamente explorado. Da mesma maneira acontece com o papel do interlocutor, do outro, que muitas vezes é visto apenas como “um elemento a mais do contexto social em que se dá a construção do conhecimento sobre o objeto (já pronto) linguagem, seja ela oral ou escrita” (ABAURRE, 1996, p.20). Compreendemos que não há como ignorar o papel do outro no processo de aquisição de escrita da criança e nem o contexto em que essa escrita se desenvolve. Nossa pesquisa não apresenta como objetivo investigar o processo de aquisição, portanto não se trata de uma pesquisa longitudinal.

O que buscamos é investigar de que maneira a argumentação se constrói em textos escritos por criança, e, por se tratar de uma produção no contexto escolar, abordar este contexto e também o papel do outro, do condutor da produção textual. Por isso, fizemos questão de coletar pessoalmente os dados, aplicando aos alunos a proposta textual. Em seguida descrevemos como foi o processo de coleta bem como a seleção de textos, explicando o porquê de cada escolha e como isso se reflete nos parâmetros traçados para a análise.

4.1 PASSOS DE NOSSA PESQUISA

Após definir o objeto de nosso estudo, o primeiro passo realizado foi a coleta dos dados - os textos das crianças⁹. A proposta textual, que resultaria nos dados, foi aplicada a duas turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal situada no município de Reserva - PR. Importante esclarecer que a escolha da escola não está relacionada a nenhum recorte da pesquisa. Quanto à proposta, procuramos uma que nos rendesse textos de cunho argumentativo e possuísse um tema conhecido pelos alunos, já trabalhado em sala de aula.

Diante deste recorte, alunos receberam a proposta que pedia para que escrevessem um texto sobre a importância da natureza e fizessem um desenho para ilustrar o texto. E como o texto seria lido por alunos de outro colégio da cidade, os alunos deveriam também propor algumas atitudes para que a natureza fosse preservada. Em cada turma, o processo de proposta textual foi um pouco diferente. Na primeira, antes de apresentar a proposta, realizamos uma conversa informal com os alunos a respeito da temática “Preservação da natureza”, em que fizemos perguntas a respeito do tema, e as crianças responderam oralmente. Essa conversa foi gravada e transcrita, com o intuito de observar as possíveis relações entre o discurso do outro (adulto e colegas) e o discurso presente na escrita das crianças¹⁰.

⁹ Todos os textos que não foram utilizados no corpo da dissertação estão presentes no anexo.

¹⁰ Conversa presente no Apêndice

Na segunda turma, a proposta foi a mesma, no entanto não houve nenhum diálogo sobre a temática antes da produção, os alunos apenas receberam, em uma folha, a proposta que foi a seguinte: “Escreva um texto sobre a **NATUREZA**. Não esqueça, seu texto será lido por crianças de outro colégio. Após escrever faça um **desenho** bem bonito para ilustrar seu texto”. Durante a escrita dos textos os alunos não receberam auxílio ou correção da professora, exceto em dúvidas de ortografia. A partir da proposta, os alunos tiveram bastante tempo para escrever, sem pressão para terminar a escrita.

Coletamos ao todo quarenta e seis textos, o que consideramos um número suficiente para nossa análise e para realização de nossos objetivos, uma vez que nossa pesquisa é qualitativa e não quantitativa.

Ao realizar uma coleta assim, surge um grande impasse: e agora, como selecionar os textos que serão analisados e descritos? Que critérios utilizar para essa seleção? Neste momento, torna-se necessário voltar para os objetivos da pesquisa, para que eles nos direcionem na seleção. Nosso corpus é composto por 46 textos, um número pequeno, por isso optamos por analisar cada um destes textos, no entanto apresentar todos eles no corpo da dissertação e suas respectivas análises é algo inviável, uma vez que o presente estudo não se caracteriza por ser quantitativo, além de deixar o trabalho bastante extenso. Sendo assim, selecionamos para o capítulo de análises aqueles que representem o que foi mais recorrente no corpus, que sejam mais representativos e também aqueles que nos surpreenderam por fugir do tipo de texto solicitado (argumentativo), mas que também podem ser investigados através da TBS. Apesar de estabelecer esses critérios, não podemos negar que a escolha dos textos para análise é bastante subjetiva, não no sentido de empatia com o discurso ou algo assim, mas no sentido daquilo que o investigador consegue extrair do texto, dos detalhes e indícios que consegue interpretar naquele dado momento da pesquisa. A seleção dos dados para serem analisados diz respeito, também, àquilo que chama a atenção do investigador, por condizer exatamente com suas hipóteses ou por surpreendê-lo, a ponto da análise se tornar um desafio, ou novo questionamento.

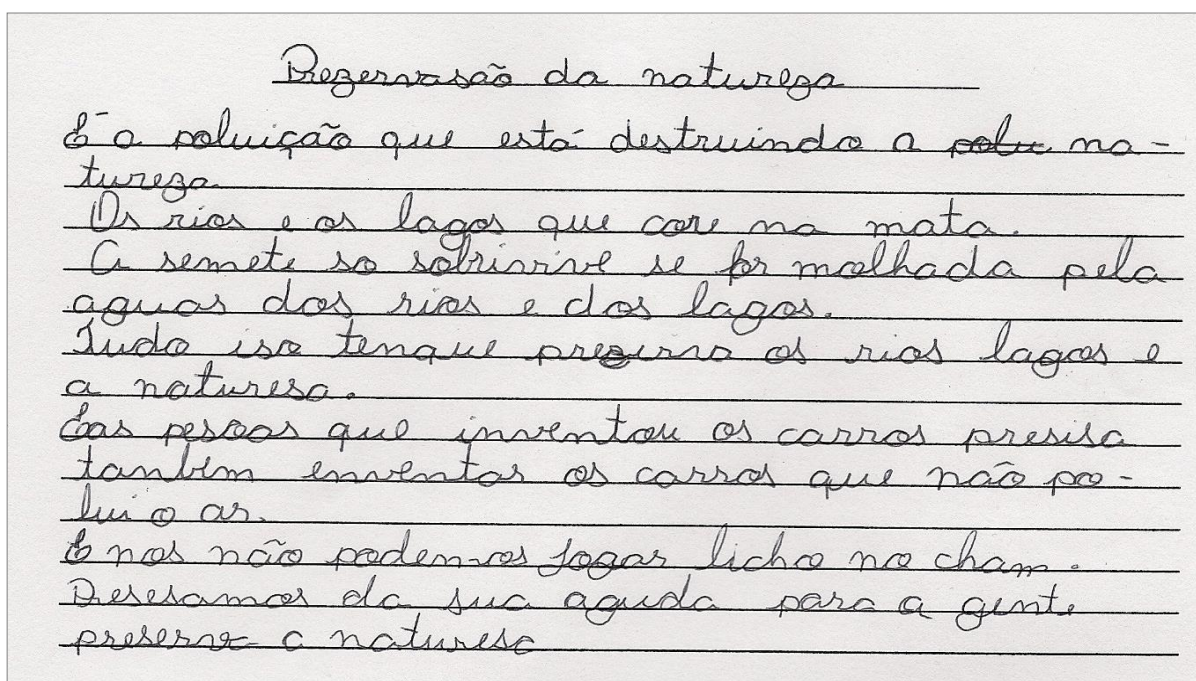
Como já havia sido postulado anteriormente, no que se refere à Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), analisamos nos textos a argumentação presente, assim como é entendida na teoria, e sua contribuição para a recuperação de sentidos no texto. Analisamos também a presença da fala do outro no texto da criança e como este discurso é construído, nas relações da criança com a linguagem escrita. Outro fator que ganha destaque é a relação da criança com o seu interlocutor, que, como dito anteriormente, foi determinado pela investigadora.

No próximo capítulo, apresentamos as análises dos textos selecionados.

5 ARGUMENTAÇÃO NOS TEXTOS

Neste capítulo apresentamos os textos selecionados e suas análises. Para organizar nossas análises, numeramos os textos de acordo com a sequência em que aparecem em nossas análises e codificamos todos os textos para que o leitor possa distinguir aqueles coletados na primeira turma investigada, aquela em que houve a conversa com a investigadora, (identificados com a letra A) e na segunda, em que não houve o diálogo, (identificados com a letra B). Assim, a informação entre parênteses antes de cada texto diz respeito à organização do corpus: os números indicam a ordem dos textos na coleta e as letras indicam a turma. O número antes dos parênteses indica a ordem dos textos em análise na dissertação.

TEXTO 1 (1-B)



Regeneração da natureza
É a poluição que está destruindo a natureza.
Os rios e os lagos que correm na mata.
E semete se sobreviver se for molhada pela
água dos rios e dos lagos.
Tudo isso tem que preservar os rios lagos e
a natureza.
As pessoas que inventou os carros precisa
também inventar os carros que não po-
luem o ar.
E nos não podemos jogar lixo no chão.
Precisamos de sua ajuda para a gente
preservar a natureza

Preservação da natureza¹¹
 É a poluição que está destruindo a natureza.
 Os rios e os lagos que correm na mata.
 A semente só sobrevive se for molhada pelas águas dos rios e dos lagos
 Tudo isso tem que preservar os rios lagos e a natureza.
 E as pessoas que inventaram os carros precisam também inventar os carros que não polui o ar.
 E nós não podemos jogar lixo no chão.
 Precisamos da sua ajuda para a gente preservar a natureza.

O texto acima foi escrito por uma aluna de nove anos, e no primeiro enunciado, o texto atribuiu à poluição a responsabilidade pela destruição da natureza, dos rios e lagos que fazem parte dela, evocando o seguinte encadeamento argumentativo: **Poluição PT destruição da natureza.**

O que vem na *sequência A semente só sobrevive se for molhada pelas águas dos rios e dos lagos* continua focando na questão da água e o enunciado evoca o seguinte encadeamento: **Águas poluídas PT não-sobrevivência.**

Este encadeamento está articulado com o que foi dito no início do texto: **Poluição PT destruição da Natureza.** Argumentação que poderíamos organizar ainda no seguinte encadeamento evocado: **Águas poluídas PT destruição das sementes.**

No enunciado *Tudo isso tem que preservar os rios lagos e a natureza*, apesar do estranhamento causado pela estrutura, é possível interpretar “tudo isso tem que” como um “Por tudo isso tem que preservar os rios, lagos e a natureza”. Este equívoco na escrita não compromete o texto e nem a argumentação. Ao contrário, o efeito argumentativo permite que o sentido do texto não se perca. Por meio dos enunciados anteriores e dos encadeamentos argumentativos que os próprios enunciados evocam, podemos entender que a natureza está condenada a ser destruída, não há alternativa para a poluição, porém segundo a interpretação possível desse enunciado *Tudo isso tem que preservar os rios lagos e a natureza*, o locutor convoca o interlocutor a

¹¹ Transcrição realizada a partir de minha própria leitura do texto.

preservar a natureza, utilizando-se de uma construção que indica necessidade “tem que”. **Tudo está perdido NE pode-se reverter essa situação.** O próximo encadeamento presente no texto mostra essa possibilidade: **Não poluição PT Não destruição da natureza;** mais um encadeamento que se mostra relacionado aos encadeamentos argumentativos evocados anteriormente – é na verdade o recíproco de **Poluição PT destruição da natureza.**

Na sequência, o foco do texto muda e a água não é mais abordada, o que se coloca em questão é a poluição do ar: *E as pessoas que inventaram os carros precisam também inventar os carros que não poluem o ar.* O enunciado convoca o encadeamento: **Inventar carro que polui PT inventar carro que não polui o ar** e articulado aos primeiros encadeamentos, temos também: **Preservar a natureza PT inventar carro que não polui o ar.** Há a apresentação da solução para um tipo de poluição e o esclarecimento de quem tem esta responsabilidade são as pessoas que inventaram o carro que polui o ar. Já que inventaram o que polui, agora que inventem o que não polui.

O locutor aborda a questão da poluição da água e do ar, o texto caminha para outro tipo de poluição – a do solo.

Do enunciado: *E nós não podemos jogar lixo no chão,* o locutor, ao utilizar a primeira pessoa do plural, coloca-se também como responsável pela preservação da natureza. Analisando este enunciado juntamente com a proposta textual solicitada, percebemos a marca do interlocutor, que está no mesmo nível, digamos, que a criança que escreve. Ela tem as mesmas responsabilidades que o locutor do texto.

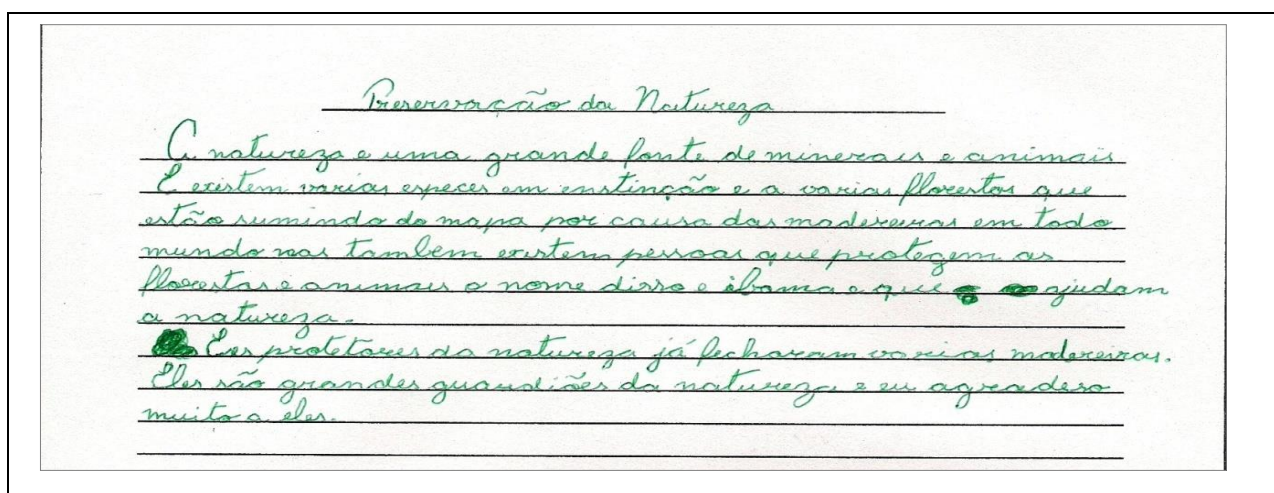
O enunciado evoca os encadeamentos em *portanto*: **Jogar lixo no chão PT poluir** e **Preservar PT não jogar lixo no chão.**

O texto termina com uma convocação ao interlocutor para que ajude na preservação da natureza - demonstrando os efeitos de intencionalidade que o texto provoca no interlocutor. Os próprios enunciados é que trazem argumentação, independente da intenção da criança no momento de escrita. A argumentação está inscrita nos enunciados. E nesse último enunciado, relacionado ao restante da produção textual, temos os encadeamentos que orientam o interlocutor a preservar a

natureza: **Ajudar a preservar a natureza PT não poluir rios e lagos e Ajudar a preservar a natureza PT não jogar lixo no chão.** Mais uma vez, mostra-se evidente a forte relação do locutor com seu interlocutor, solicitando a ajuda deste na preservação da natureza.

TEXTO 2 (2-B)

O texto a seguir apresenta estrutura e caráter argumentativos.



Preservação da Natureza

A natureza é uma grande fonte de minerais e animais. Existem várias espécies em extinção e a várias florestas que estão sumindo do mapa por causa das madeiras em todo o mundo mas também existem pessoas que protegem as florestas e animais o nome disso é IBAMA e que ajudam a natureza.

Os protetores da natureza já fecharam várias madeiras. Eles são grandes guardiões da natureza e eu agradeço muito a eles.

Neste texto argumentativo, o locutor apresenta o que entende por natureza e expõe sua opinião a respeito das causas da destruição da natureza e também de como ela é preservada.

No título já temos a temática que será abordada: “preservação da natureza” e como início o texto apresenta a definição de natureza. Essa definição vem explícita A

natureza é uma grande fonte de minerais e animais, enunciado que evoca o seguinte encadeamento argumentativo: **Natureza PT grande fonte de minerais e animais**.

A definição apresentada para natureza representa uma relação do discurso da criança com o discurso do outro. No entanto não há como concluir sobre de onde vem este saber (Natureza fonte de minerais e animais), mas podemos criar hipóteses, podendo se tratar de um saber escolar, por exemplo, que foi relacionado à argumentação neste texto.

Na sequência do texto, o locutor traz uma oposição ao que foi dito anteriormente. E é nesta oposição que apresenta a problemática que será abordada por ele. Quando no primeiro enunciado diz que a natureza é fonte de minerais e animais, percebe-se uma afirmação positiva, no entanto no enunciado *E existem várias espécies em extinção e há várias florestas que estão sumindo do mapa por causa das madeiras em todo o mundo* o problema, o lado negativo, é apresentado. Mesmo estando ligado ao enunciado anterior por uma conjunção aditiva “e”, é possível identificar um encadeamento transgressivo, considerando o sentido do enunciado em questão em relação ao anterior. Temos então: **Natureza fonte de animais NE animais em extinção e Natureza fonte de vida NE várias florestas sumindo do mapa**.

Do mesmo trecho *E existem várias espécies em extinção e há várias florestas que estão sumindo do mapa por causa das madeiras em todo o mundo* temos outros encadeamentos que dão sustentação à argumentação e que definem as madeiras como inimigas da natureza, responsáveis pelo desmatamento e pelo sumiço de algumas espécies de animais: **Madeiras PT desmatamento e animais em extinção**. As madeiras são apresentadas como as responsáveis pela destruição da natureza, representam um ponto negativo.

No entanto, mais adiante, o texto apresenta uma ressalva, que é ligada ao enunciado anterior pelo “mas também” *mas também existem pessoas que protegem as florestas e animais o nome disso é IBAMA e que ajudam a natureza* e evoca o seguinte encadeamento: **A natureza está sendo destruída por causa das madeiras NE existem pessoas que protegem a natureza**. O locutor apresenta nesse enunciado o acréscimo de uma perspectiva otimista em relação à pessimista apresentada

anteriormente (*E existem várias espécies em extinção e há várias florestas que estão sumindo do mapa por causa das madeiras em todo o mundo*), existem então aqueles que destroem a natureza e também aqueles que cuidam dela, no caso o IBAMA. Para comprovar a ação do IBAMA o texto traz a informação de que os protetores da natureza que fazem parte do IBAMA já fecharam várias madeiras, sendo esta atitude uma solução para preservar a natureza. E assim, o enunciado *E os protetores da natureza já fecharam varias madeiras* evoca o seguinte encadeamento argumentativo: **Proteger a natureza PT fechar madeiras**. A ação de fechar as madeiras é apresentada como um ponto positivo em favor da preservação da natureza, ou, diria, como única solução para este problema.

O termo IBAMA provavelmente representa a incorporação do discurso do outro, e mais uma vez não temos como rastrear de onde veio esta informação e conceito. No entanto, o interessante é observar que esta incorporação do discurso do outro constitui a argumentação no texto da criança, que acaba atribuindo a esta informação o seu próprio discurso, atribuindo um estatuto próprio. A criança define IBAMA como pessoas responsáveis por proteger a natureza e retoma no texto a palavra por “guardiões da natureza”, no enunciado *Eles são grandes guardiões da natureza e eu agradeço muito a eles*, expressão que remete ao mundo maravilhoso dos super-heróis, valentes, que defendem a humanidade. Além disso, o locutor se coloca no texto como alguém que agradece muito a esses guardiões por protegerem a natureza, o que evoca o seguinte encadeamento, possível por uma análise contextual, atribuindo sentidos ao texto como um todo e ao discurso do locutor: **proteger natureza PT merecer reconhecimento**.

Neste primeiro texto, podemos perceber que são muitos os encadeamentos argumentativos que o texto evoca para sustentar a sua tese principal que seria: **Natureza fonte de vida PT preservar**. Encadeamentos organizados em PT e em NE, que demonstram como se dá a argumentação na escrita desta criança, que apesar de ser apoiada no discurso do outro, possui características próprias, que representam a argumentação infantil.

TEXTO 3 (1-A)

Como citado anteriormente, a proposta destinada a produção dos textos que fazem parte do nosso *corpus* foi voltada para a produção de um texto de estrutura e caráter argumentativo, no entanto percebemos que nem todos os textos foram escritos desta forma. E o que fazer se no meio dos textos tipicamente argumentativos, encontramos uma narração, por exemplo? Não podemos simplesmente ignorar esse texto, é preciso analisá-lo dentro dos parâmetros que estipulamos e descobrir a argumentação também presente na narrativa. Afinal, como mostra Ortmann (2010), é possível utilizar os parâmetros da TBS para análise de narrativas também.

O texto abaixo foi escrito por uma aluna de 10 anos, dentro da proposta solicitada. Apesar de ser uma narrativa, a aluna cumpre com o propósito da escrita, argumentando sobre a temática.

Salanda como Mãe Natureza

Era uma vez uma menina chamada Roberto Eduarda. Ela era muito rica e tinha um sonho de conhecer a Espanha. Mãe não era para conhecer a linda Natureza e ela não conhecia as torreadoras. Quando chegou lá viu as torreadoras mas... Ela descobriu que iria precisar da natureza que ela não gostava. descobriu que iria precisar da jaca espanhola e que ela não gostava. Quando ela saiu pela porta do hotel ela ~~se~~ encontrou com um vagalume que disse se passava como Mãe Natureza. E ela não acreditou. E o vagalume foi: "Esqueci de avisar que não vou precisar de mim." E ela disse: vai sim. E a Mãe Natureza disse: "Então porque me diz obrigado nas horas que te dei atenção." E ela disse: Cópia não te diz obrigado mais pois há que você é importante.

Se a gente não cuidar tudo vai acabar.
 Não jogue lixo nem solucos matos.
 Não polua os rios e sem nada vai acabar.

Falando com a mãe natureza

Era uma vez uma menina chamada Roberta Eduarda. Ela era muito rica e tinha um sonho de conhecer a Espanha. Mas não era para conhecer a linda Natureza era para conhecer as touradas. Quando chegou lá viu as touradas mas... Ela descobriu que iria precisar da natureza que ela não gostava. Descobriu que ia precisar da jaca espanhola e que ela não gostava. Quando ela saiu para fora do hotel ela encontrou um vaga-lume que disse se passar como Mãe Natureza. E ela não acreditou. E o vaga-lume falou: "Fiquei sabendo que você irá precisar de mim." E ela disse: Vou sim. E a Mãe Natureza disse: 'Então porque me desprezou nas horas que te dei atenção. "E ela disse: Agora não te desprezo mais pois sei que você é importante. Se a gente não cuidar tudo vai acabar. Não jogue lixo nem polua as matas. Não polua os rios assim nada vai acabar

No primeiro enunciado *Era uma vez uma menina chamada Roberta Eduarda ela era muito rica e tinha um sonho de conhecer a Espanha* o texto apresenta a sua personagem e também algumas características desta, que são essenciais para a construção do texto.

Na sequência da narrativa, observa-se que por meio do enunciado *Mas não era para conhecer a linda natureza era para conhecer as touradas* é possível constatar a relação do texto produzido pela aluna e a proposta textual solicitada pela investigadora. Verificamos também, que por meio do conectivo transgressivo "mas", introduz-se no texto a informação de que a Espanha tem uma linda natureza, fica explícito então o seguinte encadeamento: **Espanha PT linda natureza**. Encadeamento que define Espanha, ou pelo menos uma de suas características. Essa definição ganha ainda mais importância no texto, uma vez que Roberta Eduarda não se interessa por esta característica e sim pelas touradas, as quais no texto aparecem como possíveis formas de destruição da natureza. O conectivo "mas", no enunciado *Mas não era para conhecer a linda natureza era para conhecer as touradas*, também cria uma oposição entre linda natureza e touradas, indicando que esses termos possuem significados opostos, o que reforça a ideia da tourada ser vista como algo que prejudica a natureza. E se a Espanha possui uma linda natureza, o provável seria que Roberta Eduarda

quisesse conhecer essa natureza, porém esta probabilidade é quebrada por meio do encadeamento **Visitar a Espanha NE não conhecer a linda natureza**. Esse encadeamento, além de ajudar a definir Roberta Eduarda como alguém que não demonstra muita preocupação com a natureza e aprecia touradas, também desencadeia a discussão a respeito da natureza e sua preservação.

A partir do enunciado *Quando chegou lá viu as touradas mas...ela descobriu que iria precisar da natureza que ela não gostava* percebemos uma mudança na narrativa - Roberta Eduarda tinha o sonho de ir à Espanha para conhecer as touradas, mas, quando isso acontece, essa expectativa é quebrada. O uso das reticências após o “mas” sugere ao leitor que no momento em que Roberta Eduarda viu as touradas, algo inusitado aconteceu, fazendo-a perceber que iria precisar da natureza, e que sua atitude assistindo às touradas era algo contra a natureza. E assim o texto evoca os encadeamentos: **Não gostar da natureza PT ver as touradas**, que reforça a relação entre as atitudes da personagem e a destruição da natureza e também o encadeamento transgressivo em relação à natureza **Não gostar da natureza NE precisar dela**. Os argumentos apresentados orientam o texto a uma condenação à prática de touradas, associam essa atitude à destruição da natureza, destruição este provocada por aqueles que não gostam da natureza.

Do enunciado seguinte: *Quando ela saiu para fora do hotel ela encontrou com um vagalume que disse se passar como mãe natureza* algo interessante pode ser observado no que diz respeito à aquisição da escrita, a expressão “disse se passar como mãe natureza” causa um estranhamento no leitor, não só por causa do uso do como, há um cruzamento entre “se passar por” e “se apresentar como”, no entanto este estranhamento não prejudica a interpretação e nem argumentação do texto. Ao contrário, impõe efeitos à interpretação – se passar como é fingir ser o que não é, e o vaga-lume assume essa postura: fingir ser o que não é. O efeito que o enunciado traz é quase o mesmo que *o vagalume disse fingir ser a mãe natureza*. Logo na sequência há o enunciado *E ela não acreditou*, que remete à reação de Roberta Eduarda diante do vaga-lume. Uma interpretação possível, e mais viável reconhecendo as articulações do texto, é que a personagem não teria acreditado no fato de estar diante da natureza, de

ter esse encontro cara a cara com a natureza que ela desprezava. Esse enunciado indica um espanto da personagem diante da situação e é esse espanto que fará com que a personagem reveja seus conceitos em relação à natureza. O personagem vaga-lume terá papel importantíssimo por dialogar com a Roberta Eduarda, ajudando-a a mudar suas atitudes. Temos o encadeamento que define esse novo personagem: **Vaga-lume PT mãe natureza**. O diálogo entre os personagens também constrói a argumentação do texto. O vaga-lume reforça a ideia que a menina irá precisar dele *E o vaga-lume falou: “Fiquei sabendo que você irá precisar de mim”*, enunciado que traz o seguinte encadeamento: **Mãe natureza PT precisar** e quando a menina concorda com essa ideia *“Vou sim”* fica implícita a repetição deste mesmo encadeamento. Eis aqui a relação com o dissemos anteriormente, o fato da personagem acreditar que está frente à natureza, acreditar que o vaga-lume é a natureza, faz com que ela mude sua postura e perceba que vai precisar sim da mãe natureza.

Há nesse momento da narrativa um salto nos acontecimentos, primeiramente Roberta Eduarda não acredita que o vaga-lume é a mãe natureza e, de repente, passa a acreditar, mas nada na narrativa sustenta esse posicionamento, ou seja, a narrativa não fornece elementos para que o interlocutor entenda essa mudança de posicionamento. Esse salto na narrativa pode ser interpretado como relação que a criança estabelece com a língua na segunda posição descrita por Lemos (2002), em que a criança está “presa” às regularidades da língua, e por isso acaba cometendo os “erros”, ou desvios na estrutura da escrita.

Na sequência, temos a fala do vaga-lume: *“Então porque me desprezou nas horas que te dei atenção”* que evoca o encadeamento: **Precisar NE desprezar**.

Percebemos que por esse enunciado não conseguimos descobrir qual foi o momento em que a natureza deu atenção a Roberta Eduarda e ela a desprezou. Sendo assim, é preciso voltar no início do texto, reconhecer as relações com o restante, completando o sentido do texto da criança. Então temos: **Ver touradas PT desprezar a mãe natureza**. Considerando que como a Espanha possui uma linda natureza, esta estava o tempo todo aos olhos de Roberta Eduarda, que a desprezou e foi assistir às touradas. As touradas, como já dito anteriormente, estão associadas à destruição da

natureza, e por meio do encadeamento anterior à atitude de assistir a touradas é associada a uma forma de desprezar a natureza, deixá-la de lado.

A esta fala da Mãe Natureza, a menina responde que agora não a despreza mais, pois sabe que ela é importante. E assim, temos o encadeamento recíproco ao anterior: **Não ver touradas PT não desprezar a mãe natureza.**

Os últimos enunciados:

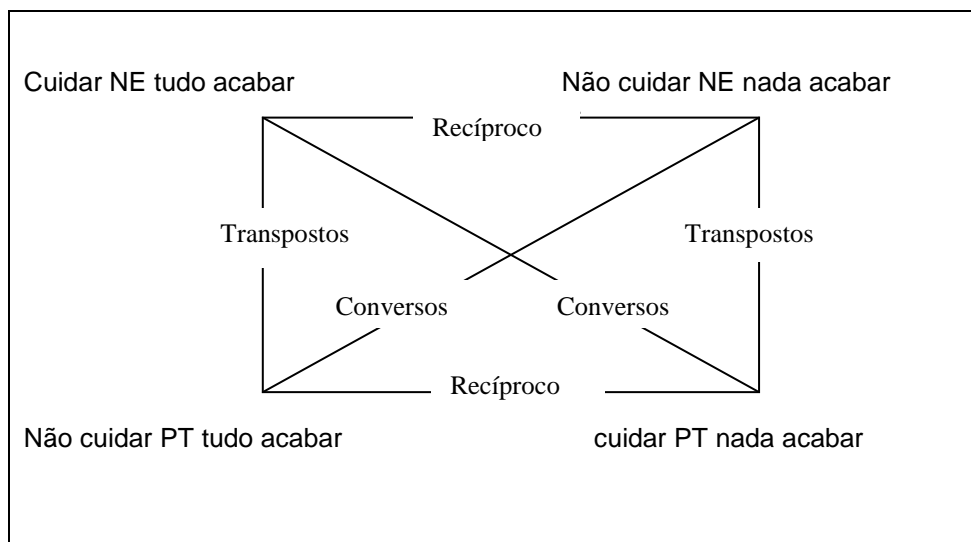
Se a gente não cuidar tudo vai acabar.

Não jogue lixo não polua as matas.

Não polua os rios assim nada vai acabar.

representam uma espécie de moral da história, característica típica de uma fábula. Esta narrativa apresenta estrutura similar à fábula – primeiro apresenta um acontecimento, mostrando as consequências dos atos do personagem e por fim uma lição de moral. Por meio desta “moral da história” o texto apresenta a intenção de convencer o leitor. O próprio texto configura essa intenção e não a criança necessariamente. O texto se dirige ao interlocutor, no caso crianças de outro colégio, por meio do seguinte encadeamento argumentativo: Não cuidar da natureza PT tudo acabará, sugerindo assim que a criança deve cuidar da natureza.

Desta maneira temos como encadeamento central do texto os aspectos: Não cuidar PT tudo acabar, que pode ser organizado no quadrado argumentativo da seguinte maneira:



Importante se faz dizer que nos aspectos descritos acima no quadrado, apesar da negação não aparecer por meio da palavra “não”, como visto em outros encadeamentos, a palavra “nada” ali funciona como a negação – traz sentido de negação e torna possível este quadrado argumentativo. Concluímos assim que não somente o “não” aparece como elemento negativo no encadeamento, mas também outras palavras que exercem mesma função em determinado enunciado. O texto da criança, apesar de narrativo, traz em si grande carga de argumentação e o encadeamento central da argumentação, lançado no quadrado mostra a relação entre os encadeamentos. Dessa maneira, percebemos que a argumentação está presente no texto, e que os encadeamentos argumentativos são evocados pelos enunciados e também na relação entre os enunciados. É isso que muda ao utilizarmos a TBS para a análise de textos, temos encadeamentos evocados pelos enunciados, que podem ser interpretados isoladamente, mas também aqueles que são evocados pela articulação que existe entre os enunciados, como o caso do encadeamento **Ver touradas PT desprezar a mãe natureza**, que é contextual, isso quer dizer, o texto evoca na relação dos seus enunciados. Por isso a importância de analisar o texto em suas articulações, uma vez que o concebemos como um todo significativo, composto por partes interligadas.

TEXTO 4 (2-A)

O planeta de nossa vida

Era uma vez uma menina chamada Daiana. Quando ela chegava da escola ia tomar um banho que demorava muito. E a mãe dela falava. — Filha saia do banho se não vai acabar a água. — Mãe eu to saindo. Demorou demorou e demorou. — Filha eu to indo ao mercado se você não sair do banheiro a água do nosso planeta vai acabar. — A mãe o planeta é cheio de água. — Mas a água da caixa vai acabar. — Tá mãe tá abrindo a porta. A e ate que enfim. Você não sabia que o planeta vai acabar se não cuidar. — Mas mãe você falou que só ia acabar a água da caixa da água. — Bem a água da caixa também acaba, mais a caixa precisa da água do planeta também. — Tá mãe agora vamos fazer a compra. — Vamos. No mercado elas escutaram. — Vamos derrubar estas árvores. — Mãe você escutou. — Sim! Vamos voltar para casa. — Mãe por que que elas vão cortar as árvores. — Por que elas não gastam do planeta. — Eu gasto do planeta, agora eu não vou demorar no banho porque eu gasto do planeta. — Tá. fim

O planeta e nossa vida

Era uma vez uma menina chamada Daiana. Quando ela chegava da escola ia tomar um banho que demorava muito. E a mãe dela falava. — Filha saia do banho se não vai acabar a água. — Mãe eu to saindo. Demorou demorou e demorou. — Filha eu to indo ao mercado se você não sair do banheiro a água do nosso planeta vai acabar. — A mãe o planeta é cheio de água. — Mas a água da caixa vai acabar. — Tá mãe tá abrindo a porta. A e ate que enfim. Você não sabia que o planeta vai acabar se não cuidar. — Mas mãe você falou que só ia acabar a água da caixa da água. — Bem a água da caixa também acaba, mais a caixa precisa da água do planeta também. — Tá mãe agora vamos fazer a compra. — Vamos. No mercado elas escutaram. — Vamos derrubar estas árvores. — Mãe você escutou. — Sim! Vamos voltar para casa. — Mãe por que eles vão cortar as árvores. - Porque

eles não gostam do planeta. - Eu gosto do planeta, agora eu não vou demorar no banho porque eu gosto do planeta.
- Isso. Fim

O texto acima também é apresentado em forma de narrativa e a argumentação se configura no contraste entre as falas das duas personagens principais a mãe e a filha, em que a mãe insiste para a filha não gastar água.

Na introdução da narrativa, o locutor deixa claro que o fato de demorar no banho é um hábito rotineiro na vida da personagem Daiana *Quando ela **chegava** da escola ia tomar um banho que demorava*, assim como o fato da mãe chamar a atenção da filha para não demorar. Uma dessas situações é representada pelo diálogo, na fala da mãe – *Filha saia do banho se não vai acabar a água* – em que o enunciado evoca o seguinte encadeamento argumentativo: **demorar no banho PT acabar água**, que faz parte do discurso da mãe. Em resposta a filha discorda do que a mãe diz: *a mãe o planeta é cheio de água*. Pela resposta da personagem de que o planeta é cheio de água e pelo “A” enfático de discordância, interpretação autorizada pelo enunciado devido à articulação com o enunciado anterior que representa a fala da mãe, há o encadeamento converso ao presente na fala da mãe: **demorar no banho NE água não acabar**.

Em resposta, a mãe especifica: **demorar no banho PT água da caixa acabar**; com esse encadeamento, a personagem Daiana concorda *Tá já to abrindo a porta*, nessa concordância o mesmo encadeamento é evocado no enunciado: **demorar no banho PT água da caixa acabar**. A mãe reforça dizendo que se não cuidar o planeta vai acabar, assim o texto evoca outro encadeamento argumentativo **não cuidar PT planeta acabar**, rapidamente essa afirmação é contestada pela filha que afirma que a mãe dissera que somente a água da caixa iria acabar e não do planeta todo, logo a mãe explica que a água da caixa precisa da água do planeta: **desperdiçar água da caixa PT desperdiçar água do planeta**.

Posteriormente a narrativa muda de cenário, as duas vão ao mercado e algo inesperado acontece e faz com que a personagem Daiana mude sua visão sobre a preservação do meio ambiente. Elas escutam outro personagem dizer que vai derrubar algumas árvores, logo a filha pergunta à mãe o motivo. O enunciado – *Mãe por que que*

eles vão cortar as árvores evoca o encadeamento: **Cortar árvores PT ter um motivo**; e a mãe responde que o motivo é não gostar do planeta: **Não gostar do planeta PT cortar árvores**. A resposta da mãe faz com que a filha reflita sobre seus atos também e que afirme não mais destruir o planeta *Eu gosto do planeta, agora eu não vou demorar no banho porque eu gosto do planeta*, **Gostar do planeta PT cuidar dele; Cuidar do planeta PT não demorar mais no banho** – encadeamento relacionado ao início do texto, aos primeiros encadeamentos evocados por ele. Essa atitude tem a aprovação da mãe *Isso* e traz o seguinte encadeamento: **Cuidar do planeta PT ter aprovação da mãe**.

Nesse texto também constatamos um salto na narrativa. No início do texto os acontecimentos são descritos de maneira detalhada, mas, de repente, há uma mudança de posicionamento da personagem Diana, sem que existam elementos narrativos que expliquem essa mudança de posicionamento, e que sustente também a conclusão da história. Acontece assim como no texto analisado anteriormente, a criança mostra a sua relação com a linguagem, com a estrutura da narrativa. É necessário apresentar um final para a história, mesmo que esse final venha de maneira inesperada, sem explicações ou detalhamentos.

Mais uma vez constatamos que mesmo se tratando de uma narrativa a argumentação está presente no texto e é percebida no decorrer do enredo e atitudes das personagens que evocam encadeamentos argumentativos. Por mais que esta narrativa não apresente uma espécie de moral da história como a narrativa analisada anteriormente, o texto nos permite interpretar uma moral para essa história, representada no encadeamento: **Gostar do planeta PT cuidar dele**. Essa é a conclusão que o texto apresenta, após os acontecimentos narrados. O fato de ver alguém destruindo a natureza e a explicação dada pela mãe de que estão destruindo porque não gostam da natureza faz com que a personagem reflita sobre suas atitudes e chegue à conclusão de que se ela gosta do planeta não pode destruí-lo.

Nesse texto o locutor relaciona dois tipos de destruição da natureza – demorar no banho e cortar árvores, ambos discutidos em sala de aula através da investigadora. Podemos dizer que são, de certa forma, incorporados da fala do adulto, no entanto ao

inserir esses discursos em sua narrativa, a criança atribui suas próprias características ao texto. Além disso, os discursos presentes nas falas das personagens podem representar a incorporação do discurso do outro no texto da criança, uma vez que tivemos acesso ao contexto familiar da criança que produziu o texto e descobrimos que o fato de demorar no banho é uma atitude recorrente no dia a dia de sua irmã, o que causa a insistência por parte da sua mãe para que a filha não demore no banho. Há na família a preocupação com o meio ambiente. Obviamente que não temos como afirmar que as personagens sejam de fato mãe e filha (irmã da autora) e que o texto representa uma colagem dos discursos, mas, provavelmente, essa vivência e observação do discurso presente em casa fazem parte desse texto e ajudam a constituir o seu sentido e argumentação.

TEXTO 5 (3-A)

Cuidando do meio ambiente

— Vamos cuidar do meio ambiente.
 Vamos passar em casa vamos falar para cuidar do meio ambiente.

— Oi nós estamos passando em casa em casa para falar para cuidar do meio ambiente igual a a sua torneira está passando seu chuveiro também. Tem que molhar as flores, árvore tu que tá passando um monte de coisa para cuidar do meio ambiente e não jogar os livros nos rios jogar sempre nas lixeiras mas próximo tudo isso que eu falei ~~para~~ prefeitos para tudo que eu falei que o Brasil vai ficar melhor com nenhum lixo. Não vamos falar para todos.

— Você outras crianças pode ~~pega~~ pegar a lixa do chão falar para os outros não brincar com fogo que pode queimar as árvores e animais podem machucar mais.

Cuidando do meio ambiente

- Vamos cuidar do meio ambiente

Vamos passar em casa vamos falar para cuidar do meio ambiente.

- Oi nós estamos passando em casa em casa para falar para cuidar do meio ambiente igual a sua torneira

está vazando seu chuveiro também. Tem que molhar as flores, árvore tua que tá secando um monte de coisa para cuidar do meio ambiente e não jogar os lixos nos rios jogar sempre nas lixeiras mais próximas tudo isso que eu falei por favor faça tudo que eu falei que o Brasil vai ficar melhor com nenhum lixo. Nós vamos falar para todos.
 - Você outras crianças pode pegar o lixo do chão falar para os outro não brincar com fogo que pode queimar as árvores o animais podem morrer animais.

O texto acima favorece uma interpretação bastante interessante, uma vez que, por mais que o interlocutor eleito seja criança de outro colégio, aqui há marcação de três discursos distintos que remetem a outros interlocutores. O primeiro travessão indica o início do discurso direto (diálogo) – discurso dirigido aos colegas *Vamos passar em casa vamos falar para cuidar do meio ambiente*. Convocando-os para uma campanha de conscientização, passando de casa em casa, algo bastante recorrente na sociedade.

O segundo travessão inicia um discurso baseado numa situação imaginária, em que a campanha já está ocorrendo, e assim, o discurso é destinado a um ser imaginário – dono de uma das casas visitadas: *sua torneira está vazando; árvores tua que tá secando*; os pronomes “sua e tua” representam que o discurso é dirigido a este personagem. Simulação de como seria feita a conscientização.

No terceiro travessão o discurso se dirige a crianças, que no imaginário, estariam na rua próximas a lixos. Há a utilização da expressão *Você*, vocativo, e em seguida a especificação de quem seria esse você – outras crianças. O locutor demonstra a preocupação com o seu leitor, deixando claro a quem se dirige a fala.

Dividindo o texto assim em três momentos, podemos em cada um deles observar encadeamentos argumentativos diferentes. No primeiro momento - *Vamos cuidar do meio ambiente. Vamos passar em casa vamos falar para cuidar do meio ambiente* o enunciado evoca o seguinte encadeamento: **Cuidar do meio ambiente PT conscientizar os outros**. E nisso já se mostra a mobilização das crianças e a ação de passar de casa em casa. - *Oi nós estamos passando em casa em casa para falar para cuidar do meio ambiente igual a sua torneira está vazando seu chuveiro também. Tem*

*que molhar as flores, árvore tua que ta secando um monte de coisa para cuidar do meio ambiente e não jogar os lixos nos rios jogar sempre nas lixeiras [...] que traz os encadeamentos referentes ao que é necessário fazer para cuidar do meio ambiente: **cuidar da natureza PT desligar torneiras/chuveiros; cuidar da natureza PT molhar flores e árvores; cuidar da natureza PT jogar lixo na lixeira.** Como conclusão para esse último discurso a personagem pede para que tudo seja seguido à risca *por favor faça tudo que eu falei que o Brasil vai ficar melhor com nenhum lixo*, evocando os encadeamentos: **Nenhum lixo PT Brasil melhor; Fazer tudo que eu disse PT ter um país melhor.***

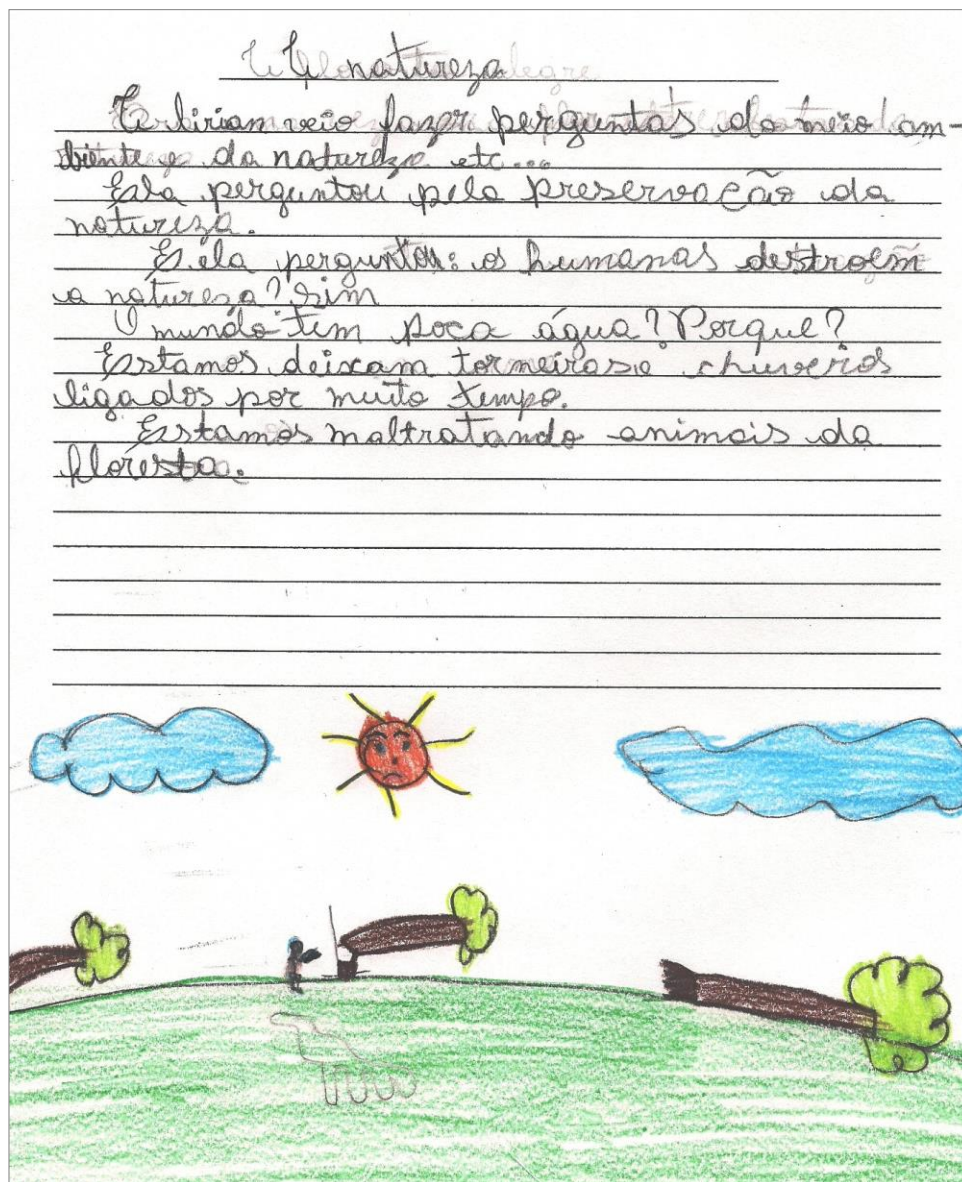
No discurso dirigido a outras crianças, aparecem os seguintes encadeamentos: **Cuidar da natureza PT juntar lixo do chão; Cuidar PT divulgar campanha; Cuidar PT não brincar com fogo.**

Importante observar que o aluno incorpora partes do discurso do outro (investigadora e colegas) que quando discutem em cuidados com a natureza apresentam situações como: não deixar a torneira pingando, não jogar lixo no chão, cuidar das plantas, mas coloca esses discursos em forma de narrativa, como se fosse uma ação realizada na prática por ele e seus colegas. Quando postos nessa estrutura e organização, esses discursos ganham outro estatuto, garantindo a argumentação no texto da criança.

TEXTO 6 (4-A)

O texto que analisamos a seguir faz parte dos textos coletados na primeira turma investigada, onde houve um diálogo entre professora e alunos antes da proposta de produção. Esse diálogo mostra-se determinante na elaboração do texto por parte da aluna.

Importante se faz lembrar que, além do texto, solicitamos que cada criança fizesse um desenho que ilustrasse sua escrita e na produção a seguir consideramos o desenho relevante para a análise, por isso é que o desenho aparece aqui neste texto especificamente.



A natureza

A Lirian veio fazer perguntas do meio ambiente e da natureza, etc...

Ela perguntou pela preservação da natureza.

E ela perguntou: os humanos destroem a natureza? Sim.

O mundo tem pouca água? Por quê?

Estamos deixando torneiras e chuveiros ligados por muito tempo.

Estamos maltratando animais da

floresta.

Observamos que a aluna foge à proposta de produção e em vez de um texto argumentativo acaba escrevendo um relato do que aconteceu em sala de aula. Desta maneira, a aluna incorpora o discurso da investigadora (que conduz o diálogo) e dos colegas. Mas, não demonstra estar colada no discurso do outro repetindo na escrita exatamente o que foi dito, ela reelabora este discurso, utilizando-o para criar a sua própria argumentação. Quando coloca no texto: *E ela perguntou: os humanos destroem a natureza? Sim*, incorpora a fala da investigadora, no entanto reformula os dois trechos originais da fala da professora “[...] *Agora vou fazer outra pergunta pra vocês. Vocês acham que o homem, o ser humano, as crianças, os adultos estão cuidando do meio ambiente?*” e o outro “[...] *E por que o homem não deveria destruir o meio ambiente?* [...]].

O *sim* representa a resposta em coro de todos os colegas.

Na sequência do texto, a aluna relata uma pergunta que não foi feita pela professora, mas que também fez parte dos assuntos discutidos, como mostramos no Apêndice: *O mundo tem pouca água? Por quê?* E em seguida apresenta a resposta dos colegas e se coloca no texto por meio da primeira pessoa: *Estamos deixando torneiras e chuveiros ligados por muito tempo*. Nesses enunciados há encadeamento argumentativo: **Desperdiçar PT pouca água no mundo**. Nota-se também que a resposta dada à pergunta no texto consiste numa incorporação do que os colegas responderam no diálogo com a professora:

INVESTIGADORA: Então como a gente pode economizar água? Tendo que tipo de atitude? [...]

ALUNO 7: Não deixar a torneira ligada na hora de escovar os dentes.

ALUNO 8: Não deixar a torneira ligada a noite inteira. [...]

INVESTIGADORA:: E o banho? Quem que demora no banho aqui?

(A maioria levanta a mão e cochicha)

INVESTIGADORA:: Quase todo mundo demora no banho, né?

ALUNOS: É.”

Ao usar a primeira pessoa do plural, o locutor se coloca também como responsável pela destruição da natureza, talvez não por se sentir responsável, mas por responder à professora de acordo com a formulação da pergunta *Como a gente pode*

economizar água? Esse *a gente* da pergunta é que faz com que o locutor se coloque no texto, ele formula seu texto em forma de resposta aos questionamentos da professora. O enunciado da sequência “*Estamos maltratando animais da floresta*”, analisado juntamente com a primeira pergunta apresentada no texto, *os humanos destroem a natureza?*, traz o seguinte encadeamento: **Maltratar os animais PT destruir a natureza.**

O desenho contribui significativamente para o sentido argumentativo do texto. E a partir das árvores cortadas e da cara de tristeza do sol podemos ter o encadeamento: **Cortar árvores PT deixar natureza triste e cortar árvores PT destruir a natureza.** Encadeamentos que não fazem parte do texto escrito, mas que são evocados da imagem vinculada a ele.

O interessante desse texto é perceber como a criança articula a sua escrita ao discurso que foi gerado em sala de aula – incorpora não só os discursos, mas também as estruturas que constituíram as perguntas e respostas entre o diálogo feito.

TEXTO 7 (5-A)

Semelhantemente ao texto 6, a produção analisada a seguir também demonstra incorporação do discurso do outro e representação da situação comunicativa que ocorreu em sala de aula antes da escrita dos alunos.

O meio ambiente.

O que nos podemos fazer para preservar o meio ambiente nós podemos não provocar a extinção dos animais, não jogar lixo nos rios.

e a água? como podemos economizar a água e não demorar no banho, e não deixar a torneira pingando, e não deixar a mangueira aberta. e o que aconteceria se a água não existisse nos morreríamos de fome e de sede e os animais também na terra não existiria vida e ninguém poderia aprender e a escreveria e não aprendia a ler.

O meio ambiente

O que nos podemos fazer para preservar o meio ambiente nós podemos não provocar a extinção dos animais, não jogar lixo nos rios.

e a água? como podemos economizar a água e não demorar no banho, e não deixar a torneira pingando, e não deixar a mangueira aberta. e o que aconteceria se a água não existisse nos morreríamos de fome e de sede e os animais também na terra não existiria vida e ninguém poderia aprender e a escreveria e não aprendia a ler.

O texto posto acima apresenta também a incorporação do discurso da investigadora e dos colegas. Observamos que as partes grifadas do recorte do Apêndice estão imersas no texto da criança, algumas aparecem organizadas de maneira diferente, outras basicamente com a mesma formação. Como podemos perceber, a pergunta que a investigadora faz sobre a água a criança reproduz da mesma forma em seu texto, utilizando a interrogação e apresentando-a com a mesma

estrutura: *Como podemos economizar água?* As respostas dessas perguntas dadas no texto também se encontram nos discursos dos colegas:

INVESTIGADORA: Isso. Então a gente não tem alimento sem a natureza. Tá? E o que a gente pode fazer para preservar a natureza, pra cuidar para que a natureza não acabe? Para que as árvores não morram...

ALUNO 4: Plantar árvores, é... (pausa)

ALUNO 1: Não desmatar as árvores, **não colocar os animais em extinção.**

INVESTIGADORA: Isso. Cuidar dos animais também, o que mais? Quem que queria falar aqui?

ALUNO 5: Não jogar lixo.

INVESTIGADORA: **Não jogar lixo onde?**

ALUNO 5: No rio.

INVESTIGADORA: Não jogar lixo no rio. **E com a água? O que a gente pode fazer para preservar a água?** Pra que a água não acabe?

ALUNOS: Não gastar muita água.

INVESTIGADORA: Como?

ALUNOS: Não gastar muita água.

INVESTIGADORA: Então **como a gente pode economizar água?** Tendo que tipo de atitude?

ALUNO 6: Gastar pouca água.

INVESTIGADORA: Não gastar muita água, mas como assim?

ALUNO 7: Não deixar a torneira ligada na hora de escovar os dentes.

ALUNO 8: Não deixar a torneira ligada a noite inteira.

INVESTIGADORA: Isso. Não deixar a torneira ligada. O que mais?

ALUNO 1: **Não deixar a água da pia pingando.**

INVESTIGADORA: Cuidar com a torneira. O que mais a gente pode fazer pra economizar água? Hum? Quem mais quer falar? Oh, sempre os mesmos que estão falando. Todo mundo pode falar.

ALUNO 9: Economizando água.

INVESTIGADORA: E o banho? **Quem que demora no banho aqui?**

(A maioria levanta a mão e cochicha)

INVESTIGADORA: Quase todo mundo demora no banho, né?

ALUNOS: É.

Além da incorporação do discurso do outro, a aluna apresenta outros discursos, os quais não têm como rastrear, mas que contribuem para a argumentação do texto. Mesmo o texto aparecendo em forma de uma espécie de diálogo, composto por perguntas e respostas (ou perguntas retóricas), apresenta argumentação, que se estabelece na relação entre essas perguntas e respostas. Do primeiro enunciado: *O que nos podemos fazer para preservar o meio ambiente* mesmo não aparecendo o ponto de interrogação constata-se uma pergunta, que articulada à resposta *nós podemos não provocar a extinção dos animais, não jogar lixo nos rios* evoca os

seguintes encadeamentos: **Preservar o meio ambiente PT não provocar a extinção dos animais; Preservar o meio ambiente PT não jogar lixo nos rios.**

Na segunda pergunta formulada e sua resposta *e a água? como podemos economizar a água e não demorar no banho, e não deixar a torneira pingando, e não deixar a mangueira aberta* temos: **Economizar água PT não demorar no banho; Economizar água PT não deixar a torneira pingando; Economizar água PT deixar a mangueira aberta.** Nota-se que esses encadeamentos são evocados por enunciados que foram incorporados da fala do outro – investigador e colegas. Esses discursos incorporados ajudam a construir a argumentação do texto, e mesmo havendo muita semelhança entre as estruturas dos enunciados, a criança faz suas modificações, acrescentando a eles as suas próprias características.

Por último, a aluna apresenta o trecho; *e o que aconteceria se a água não existisse nos morreríamos de fome e de sede e os animais também na terra não existiria vida e ninguém poderia aprender e a escreveria e não aprendia a ler* que provavelmente representam a incorporação de outros discursos que não temos como rastrear. Esses enunciados demonstrando uma sequência de acontecimentos trágicos caso a água não existisse mais: **Não existir água PT não existir humanos; Não existir água PT morrer de fome; Não existir água PT morrer de sede; Não existir natureza PT não existir vida,** e conseqüentemente: **não existir vida PT ninguém poderia aprender a ler e escrever.** Por meio dessas conseqüências o texto tenta alertar o interlocutor para que cuide do meio ambiente.

Esse texto demonstra o quanto à escrita está baseada no discurso do outro, e como a criança se relaciona com esse discurso, como o discurso entra no dizer da criança. O texto remete ao discurso do outro e também à estrutura desse discurso, uma vez que reproduz algumas argumentações presentes no diálogo entre investigadora e crianças e também a estrutura do diálogo – pergunta e resposta. Percebemos que nesse texto há a predominância da primeira posição da criança em relação à linguagem – a criança parece colada no discurso do outro, repetindo esse discurso e essa estrutura. Mostramos assim que não há superação de uma posição ou de outra, nem mesmo uma sequência para que essas relações apareçam nos textos da

criança. O processo de aquisição de escrita é um processo de idas e vindas, de relações existentes entre sujeito, língua e outro.

TEXTO 8 (6-A)

A natureza e o meio ambiente

Minha professora está nos ensinando ao meio ambiente e disse: - Crianças vocês sabiam que é importante economizar a água faz parte da natureza vocês sabiam que vocês mesmo podem ajudar o meio ambiente nós ~~precisamos~~ precisamos fazer como o meio ambiente como não cortando árvores não jogando lixo nos rios porque a água sai da torneira suja e poluída e causa doenças tipo a morte e os animais morre com a poluída e causa a morte e as plantas como é que fica não é só as árvores que nós precisamos cuidar precisamos plantar molhar para sustentar elas o tomate e o repolho as árvores flor e tudo ~~isso~~ isso nós precisamos cuidar e é isso.

E F I M

A natureza e o meio ambiente

Minha professora está nos ensinando ao meio ambiente e disse: - Crianças vocês sabiam que é importante economizar a água faz parte da natureza vocês sabiam que vocês mesmo podem ajudar o meio ambiente nós precisamos fazer como o meio ambiente como não

cortando árvores não jogando lixo nos rios porque a água sai da torneira suja e poluída e causas doenças tipo a Morte e os animais morre com a poluída e causa a morte e as plantas como é que fica não é só as árvores que nós precisamos cuidar precisamos plantar molhar para sustentar elas o tomate e o repolho as

árvores flor e tudo isso nós precisamos cuidar
e é isso.
E FIM.

O texto acima também faz referência à situação vivenciada em sala de aula: a investigadora, professora, teve um diálogo com as crianças sobre a natureza antes da produção textual. O interessante nesse texto é que o locutor separa os discursos, inicia o texto com a sua própria fala, introdução *Minha professora está nos ensinando ao meio ambiente e disse:* e com o travessão marca a fala da professora, que forma todo o texto. A fala da professora, personagem aqui no texto, é composta pela incorporação do discurso da própria professora e também do discurso dos colegas, além de outros discursos que provavelmente fazem parte do contexto escolar.

No primeiro enunciado, constamos um cruzamento na cadeia, pelo uso da preposição mais o artigo “ao”, *Minha professora está nos ensinando ao meio ambiente*, o que causa um pouco de estranhamento ao leitor, no entanto esse desvio não causa prejuízo ao sentido do texto, uma vez que analisando o texto como um todo, percebemos que a professora está ensinando “sobre” o meio ambiente. O mesmo ocorre um pouco adiante no texto “[...] *vocês mesmo podem ajudar o meio ambiente nós precisam fazer como o meio ambiente como não cortando árvores não jogando lixos [...]*” em que o primeiro “como” utilizado no enunciado causa o estranhamento, pois não pode ser interpretado como um comparativo “fazer como o meio ambiente”. Talvez possa ser interpretado como “precisamos fazer *com* o meio ambiente, no sentido “em relação a ele”. Se assumirmos que se trata de uma incorporação do diálogo entre professora e alunos, o texto se abre para mais uma interpretação – o *como* poderia ser interpretado no sentido de pergunta, já que a investigadora fez várias perguntas para as crianças sobre o meio ambiente: “Nós precisamos fazer como o meio ambiente?”. No sentido de como constituir o meio ambiente, como tratar. Interpretação possível na articulação com o próximo enunciado *Como? Não cortando árvores, não jogando lixos [...]*. O texto infantil, assim como qualquer texto, está sujeito a incompletude, à deriva, cabe ao leitor, também, atribuir-lhe sentido. Percebe-se que falhas na estrutura e pontuação não prejudicam o sentido do texto, desde que esse seja analisado em sua

totalidade. Dessa maneira os enunciados *Crianças vocês sabiam que é importante economizar a água faz parte da natureza vocês sabiam que vocês mesmo pode ajudar o meio ambiente* evocam os seguintes encadeamentos: **economizar água PT ajudar o meio ambiente**. Dos outros enunciados *Nós precisamos fazer como o meio ambiente como não cortando árvores não jogando lixos nos rios porque a água sai da torneira suja e poluída e causa doenças tipo a morte* articulado ao enunciado anterior *Vocês mesmo podem ajudar o meio ambiente* temos os seguintes encadeamentos, que garantem o sentido do texto: **Ajudar o meio ambiente PT não cortar árvores; Ajudar o meio ambiente PT não jogar lixo nos rios**. Em seguida, há a explicação de por que essas providências precisam ser tomadas, presentes nos encadeamentos: **Jogar lixo nos rios PT ter água suja na torneira; Água suja PT água poluída; Água poluída PT doenças; Doenças PT morte**. Que demonstram as consequências, numa sequência de acontecimentos, até chegar a morte, que tem sua causa inicial no ato de jogar lixo nos rios.

É nítida, também, a incorporação nesse texto da situação comunicativa vivenciada em sala antes da produção, por meio do enunciado *e as plantas como é que fica não é só as árvores que nós precisamos cuidar* em que podemos perceber que *e as plantas como é que fica* configura-se como uma pergunta, a qual no discurso da professora recebe uma resposta em seguida, bem similar ao que ocorreu em sala de aula - algumas vezes a investigadora respondia suas próprias perguntas, ou complementava o que era dito pelos alunos.

O texto encerra com *E fim* que demonstra o momento em que o narrador, a criança, volta a ter voz no texto.

Por meio desse texto, comprovamos o que afirmou Campos (2005) em sua tese: por mais que os enunciados do texto apresentem-se de modo estranho, ou com quebras na estrutura, isso não prejudica o sentido do texto; por mais que esses deslizamentos, característicos da escrita infantil, façam parte dos textos, a argumentação evocada pelos enunciados e pela construção textual produz sentidos na produção, impedindo que o texto fique à deriva.

TEXTO 9 (7-A)

Vamos Preservar!

Como preservar é uma coisa legal
é divertido nós podemos preservar assim.

Não jogar lixo nos rios não provocar
queimadas não cortar árvores.

Vamos preservar se a gente cuidar
do mundo preservar o nosso
planeta é cuidar do planeta se

a gente cuidar o planeta fica
mais belo mais colorido fica

mais bonito. Até na TV aparece o
aquecimento global vai mudar o

nosso planeta se não agirmos já
de que lado você está então

vamos preservar como jogar
lixo na lixeira isso é

preservar como não deixar a torneira
pingando vamos viver mais a vida

Vamos preservar

Como preservar é uma coisa legal
é divertido nós podemos preservar assim.

Não jogar lixo nos rios não provocar
queimadas não cortar árvores.

Vamos preservar se a gente cuidar
do mundo preservar o nosso
planeta é cuidar do planeta se

a gente cuidar do planeta fica
mais belo mais colorido fica

mais bonito. Até na TV aparece o
aquecimento global vai mudar o

nosso planeta se não agirmos já
de que lado você está então

vamos preservar como jogar
lixo na lixeira isso é

preservar como não deixar a torneira pingando vamos viver mais a vida.

O locutor, já no título, faz um convite para o seu interlocutor “Vamos preservar” e apresenta argumentos esclarecendo esse convite, vinculando a sua argumentação ao prazer, a algo divertido de se fazer. Do enunciado *Como preservar é uma coisa legal é divertido* configura-se o encadeamento argumentativo: **Preservar a natureza PT diversão**, encadeamento que abre a discussão presente no texto. Na sequência há a especificação do que seria preservar, nesse momento é que fica claro para o leitor que o que está em jogo é a preservação da natureza *nós podemos preservar assim. Não jogar lixo nos rios não provocar queimadas não cortar árvores*. O sentido do termo “preservar” neste texto é constituído pelos seguintes encadeamentos: **Preservar PT não jogar lixo nos rios; Preservar PT não provocar queimadas; Preservar PT não cortar árvores** – o texto é que define o sentido do verbo preservar. Por meio desta definição o locutor elenca ao seu interlocutor o que é necessário fazer para preservar a natureza.

A primeira sentença introduzida por “se”, *se a gente cuidar do mundo preservar o nosso planeta é cuidar do planeta*, não apresenta uma conclusão, o que, no entanto, é esperado pela estrutura “Se isso, então aquilo”, o que acarreta uma quebra na leitura. A falta de pontuação também dificulta o entendimento do texto, porém por meio de todo o texto é possível completar o seu sentido e isso não prejudica diretamente a argumentação, a qual, com a sequência do texto, *é cuidar do planeta se a gente cuidar do planeta fica mais belo mais colorido fica mais bonito*, sustenta-se nos encadeamentos: **Não preservar a natureza PT não ter um mundo mais belo**.

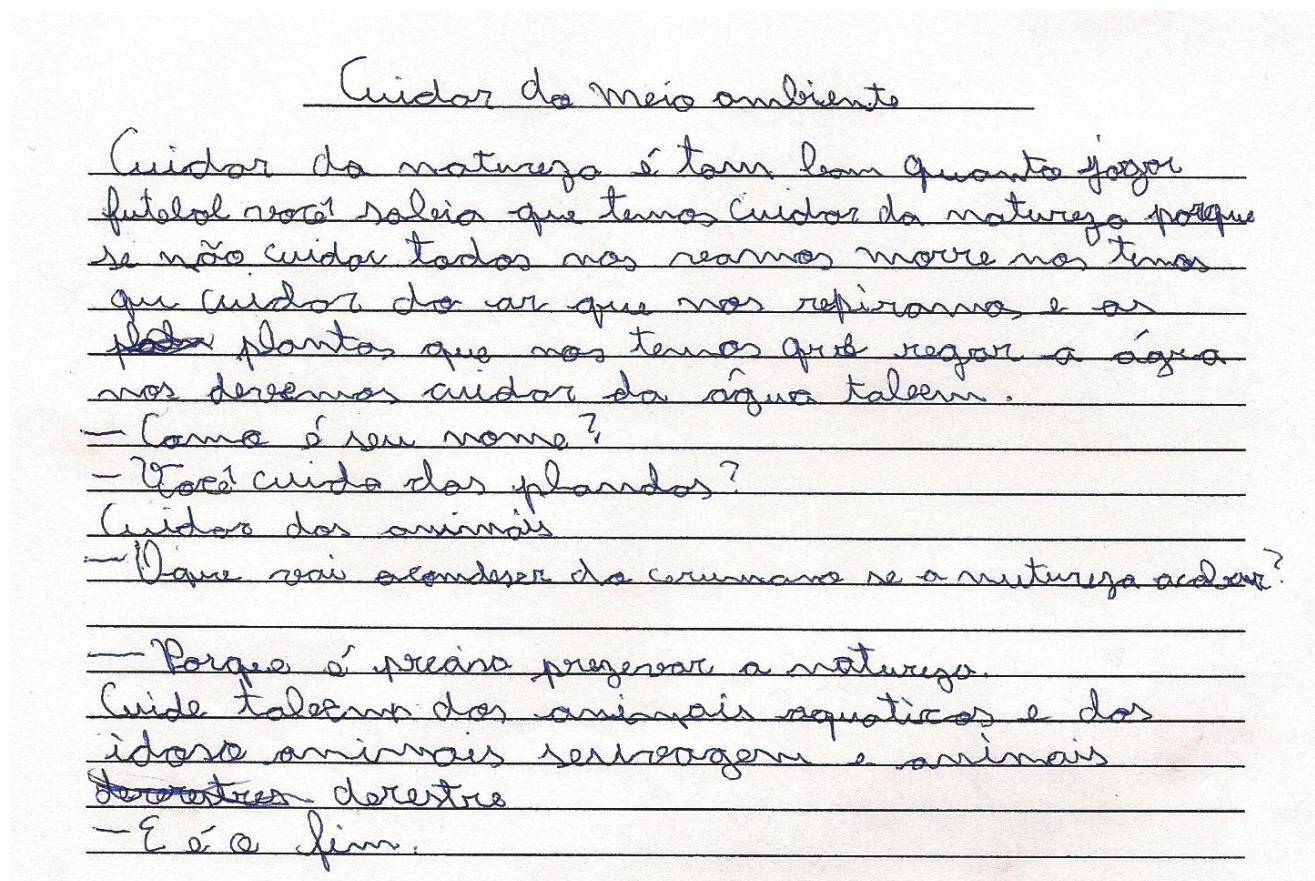
O texto incorpora também a informação do aquecimento global, informação vinda da TV. Por este enunciado é possível rastrear de onde vem o discurso, no entanto a expressão “Até na TV” sugere que em outros lugares também aparece esse discurso, que deixa claro que é preciso cuidar da natureza. *Até na TV aparece o aquecimento global vai mudar o nosso planeta se não agirmos já* este enunciado evoca o seguinte encadeamento: **Não agir já PT nosso planeta irá mudar**; e essa mudança será negativa. O texto propõe ao interlocutor uma escolha: *de que lado você está*; expressão

cristalizada, assim como a última expressão do texto “Vamos viver mais a vida”. E mesmo sem saber a resposta do interlocutor já a identifica como estar do lado da natureza, lado do bem, e reforça as atitudes necessárias para ter sucesso na preservação *vamos preservar como jogar lixo na lixeira isso é preservar como não deixar a torneira pingando vamos viver mais a vida* que evoca os encadeamentos: **Preservar PT jogar o lixo na lixeira; Preservar PT não deixar a torneira pingando.**

Nesse trecho, fica evidente a relação com o interlocutor “*di que lado você está*”, há o questionamento direto e a previsão da resposta desse. A produção textual, por causa do interlocutor eleito, acaba se tornando uma relação similar a real – o aluno escreve como se o texto fosse mesmo ser lido por outra criança.

No texto seguinte, essa relação entre locutor e interlocutor fica ainda mais evidente, pois o aluno espera um texto em resposta ao seu.

TEXTO 10 (8-A)



Cuidar do meio ambiente

Cuidar da natureza é tão bom quanto jogar futebol você sabia que temos cuidar da natureza porque se não cuidar todos nós vamos morrer nós temos que cuidar do ar que nós respiramos e as plantas que nós temos que regar a água nós devemos cuidar da água também.

- Como é seu nome?

- Você cuida das plantas?

Cuidar dos animais

- O que vai acontecer do ser humano se a natureza acabar?

- Porque é preciso preservar a natureza.

Cuide também dos animais aquáticos e dos idosos animais selvagem e animais terrestre.

- E é o fim

Neste texto, encontramos uma estrutura semelhante à carta, o que demonstra forte ligação com o interlocutor eleito – criança de outro colégio. De início, o locutor já apresenta um comparativo entre algo que gosta de fazer e cuidar da natureza, talvez supondo que seu interlocutor, por ter a mesma idade, também goste de jogar futebol. Nesse comparativo *Cuidar da natureza é tão bom quanto jogar futebol* está o seguinte encadeamento: **Cuidar da natureza PT ser prazeroso**. Esse encadeamento torna-se possível na comparação se jogar futebol é bom, prazeroso, cuidar da natureza é tão bom quanto. Essa comparação funciona como uma introdução ao assunto e na sequência o texto apresenta o cuidado da natureza como um dever de todos, uma vez que não cuidar da natureza traz uma trágica consequência *você sabia que temos cuidar da natureza porque se não cuidar todos nós vamos morrer*, especificada pelo encadeamento: **não cuidar da natureza PT não permanecer vivo**. Após apresentar a consequência o texto traz a explicitação do que é necessário fazer para cuidar da natureza *nós temos que cuidar do ar que nós respiramos e as plantas que nós temos que regar a água nós devemos cuidar da água também*, que evoca os seguintes encadeamentos: **Cuidar da natureza PT cuidar do ar que respiramos**; **Cuidar da natureza PT regar as plantas**; **Cuidar da natureza PT cuidar da água**. O locutor estabelece uma relação bem próxima com o interlocutor e espera uma resposta de sua carta, questionando ao destinatário quanto ao seu nome e fazendo-lhe perguntas sobre

o meio ambiente: se ele cuida das plantas, dos animais. Evidenciamos que o aluno trata essa interação comunicativa como real.

Na sequência do texto uma pergunta reflexiva “O que vai acontecer do cerumano se a natureza acabar”, há provavelmente nesse trecho um cruzamento entre “o que vai acontecer com o ser humano” e “o que vai ser do ser humano”, que resulta de um processo metafórico – a substituição em uma estrutura. No entanto, mais uma vez afirmamos que apesar desse deslizamento na estrutura, a interpretação do texto não fica comprometida.

Podemos evidenciar que esse texto também apresenta relação com a situação comunicativa que fez parte da proposta de produção, pois o aluno incorpora perguntas em seus textos que foram feitas pela investigadora, destinando ao seu interlocutor.

TEXTO 11 (9-A)

Preservação da natureza

Nós devemos preservar a natureza, preservar os rios, não poluir rios, não jogar lixo. Não jogar pedras e etc... não poluir lagos podemos matar sapos peixes etc... não matar animais, não cortar árvores plantas flores e muito mais. Vamos cuidar das plantas elas produzem o oxigênio e o ar para nós respirar e viver. Também não gastar água, não tomar banho, não deixar a chuveiro e a torneira do banheiro ligada e pingando a noite inteira. É não brincar com fogo na floresta. A natureza pode ser destruída também muito cuidados. Por isso as crianças devem cuidar da natureza importante.

Preservação da natureza

Nós devemos preservar a natureza, preservar os rios, não poluir rios, não jogar lixo. Não jogar pedras e etc... não poluir lagos podemos matar sapos peixes etc... não matar animais, não cortar árvores plantas flores e muito mais. Vamos cuidar das plantas elas produzem o oxigênio e o ar para nós respirar e viver

e também não gastar água a toa, Não demorar para tomar banho, não deixar o chuveiro e a torneira do banheiro pingando a noite inteira. E não brincar com fogo na floresta a natureza pode ser destruída tenha muito cuidado. Por isso as crianças devem cuidar do meio ambiente e importante.

O texto acima foi escrito por um aluno da primeira turma investigada, e sua argumentação apoia-se principalmente no fato de que preservar a natureza é algo que devemos fazer - uma obrigação nossa. E para sustentar essa argumentação os enunciados *Nós devemos preservar a natureza, preservar os rios, não poluir rios, não jogar lixo. Não jogar pedras e etc...* evocam os seguintes encadeamentos argumentativos: **Preservar a natureza PT preservar os rios, Preservar os rios PT não poluir os rios; preservar os rios PT não jogar lixo; Preservar os rios PT não jogar pedras; Preservar PT não poluir os lagos.** Há nesses encadeamentos as atitudes necessárias para que se cumpra com o dever de preservar a natureza. Na sequência o texto apresenta as consequências possíveis de se poluir os lagos, *não poluir lagos podemos matar sapos peixes etc... não matar animais, não cortar árvores plantas flores e muito mais,* que promove o seguinte encadeamento: **Poluir PT matar sapos e peixes.** E continua a apresentar o sentido de preservar por meio de um novo enunciado *não matar animais, não cortar árvores plantas flores e muito mais,* que evoca os encadeamentos: **Preservar PT não matar animais; Preservar PT não cortar árvores e plantas.**

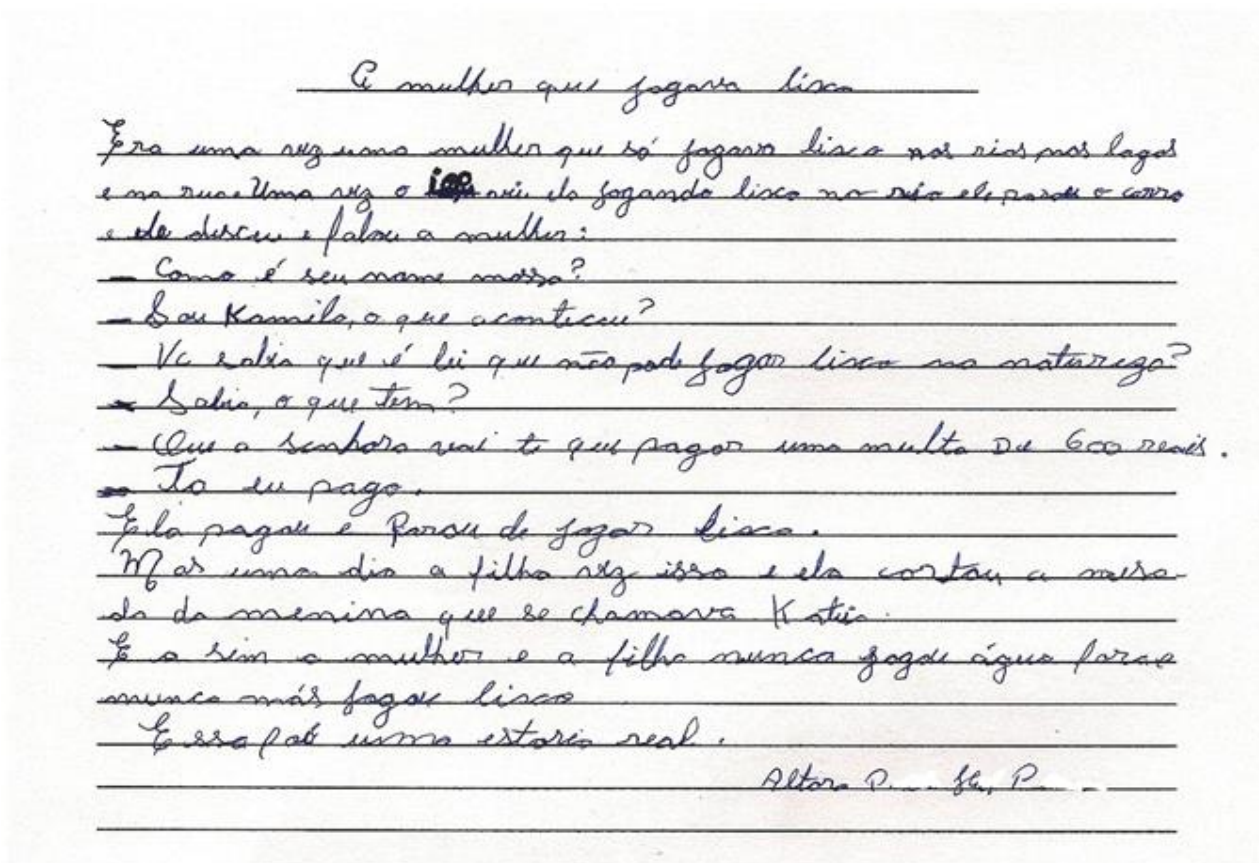
O locutor faz um alerta para cuidar das plantas, pois elas produzem o oxigênio *Vamos cuidar das plantas elas produzem o oxigênio e o ar para nós respirar e viver e assim temos os encadeamentos: Cuidar das plantas PT ter oxigênio; Não cuidar PT não ter oxigênio; Não cuidar PT não respirar.* Provavelmente se trata de um discurso escolar, informação incorporada do conhecimento transmitido pela professora, ou livros. O enunciado seguinte *e também não gastar água a toa, Não demorar para tomar banho, não deixar o chuveiro e a torneira do banheiro pingando a noite inteira* evoca o seguinte encadeamento: **Deixar chuveiro e torneira aberta pingando a noite inteira PT gastar água a toa.** Esse encadeamento representa a incorporação de um discurso do outro,

no caso o pai da criança¹² que por inúmeras vezes repete este discurso em tom de advertência “A torneira ficou pingando a noite interna gastando água; quanta água vai”. Outro discurso do adulto presente na fala da criança está no trecho: *Não jogar pedras e etc... não poluir lagos podemos matar sapos peixes etc...*, presente na fala de seu tio, que o repreendeu certa por estar jogando pedras no tanque (lago) dizendo que isso poderia matar os peixes. A criança mostra-se tomada por discursos que circulam em torno dela, e assim constrói o seu texto - utiliza as advertências que recebe/recebeu para argumentar, transferindo-as ao interlocutor que irá ler o seu texto.

Outra advertência apresentada no texto é para não brincar com fogo na floresta, pois pode ser perigoso e destruí-la: **Brincar com fogo na floresta PT destruir a natureza**. Advertência também constante na fala do adulto ao repreender a criança “não brincar com fogo”, no entanto a relação que a criança faz em brincar com fogo na floresta, não há como rastrear de onde vem, podemos criar hipóteses de que esse discurso vem de campanhas realizadas em meios midiáticos em época de seca, alertando para o cuidado com queimadas. Para fechar o seu texto o locutor põe em evidencia o interlocutor – a criança, também afirmando que é dever dela cuidar do meio ambiente *Por isso as crianças devem cuidar do meio ambiente e importante*, evocando o encadeamento que fecha sua argumentação: **Importante PT devemos cuidar**.

¹² Trata-se do texto de meu irmão, por isso o acesso aos dados.

TEXTO 12 (10-A)



A mulher que jogava lixo

Era uma vez uma mulher que só jogava lixo nos rios nos lagos e na rua. Uma vez o XXX viu ela jogando lixo no rio ele parou o carro e ele desceu e falou a mulher:

- Como é seu nome moçaa?
- Sou Kamila, o que aconteceu?
- Você sabia que é lei que não pode jogar lixo na natureza?
- Sabia, o que tem?
- Que a senhora vai ter que pagar uma multa De 600 reais.
- Tá eu pago.

Ela pegou e parou de jogar lixo.

Mas um dia a filha fez isso e ela cortou a mesa da da menina que se chamava Katia.

E a sim a mulher e a filha nunca jogou água fora nunca mas jogou lixo.

Essa foi uma estória real.

Autora P. H. P.

O texto acima é constituído em forma de narrativa e como conclusão apresenta uma espécie de moral da história. Por meio da história da mulher que jogava lixo, o locutor tenta argumentar sobre a importância de cuidar da natureza e alerta para as consequências do descaso.

No início do texto, o discurso direto: - *Como é seu nome moçaa? - Sou Kamila, o que aconteceu? - Você sabia que é lei que não pode jogar lixo na natureza? - Sabia, o que tem?* apresenta um encadeamento argumentativo transgressivo: **Saber que é proibido jogar lixo NE jogar**, que caracteriza o descaso da personagem Kamila com a lei e meio ambiente. No discurso do “guarda” identificamos a consequência do ato de descumprir a lei - *Que a senhora vai ter que pagar uma multa De 600 reais*, enunciado que evoca o encadeamento normativo: **Jogar lixo nos rios, lagos e rua PT pagar multa**. A personagem Kamila não contesta a multa - *Ta eu pago* e diz que irá pagar. Esse último enunciado articulado com os anteriores evoca o seguinte encadeamento: **Saber que é lei PT pagar multa sem reclamar**. No entanto, o pagamento da multa faz com que a personagem adquira outra postura no seu cotidiano: **Ter que pagar multa PT parar de jogar lixo**. Interessante se faz notar que este discurso de pagar multa, “mexer no bolso para aprender a seguir leis” é um discurso bastante presente na fala do adulto, trata-se de uma incorporação do discurso do adulto, em que a criança articula em sua narrativa.

Na conclusão da narrativa, a filha de Kamila comete o mesmo erro que a mãe *Mas um dia a filha fez isso e ela cortou a mesada da menina que se chamava Katia* e a mãe aplica punição semelhante a que levou, cortando a mesada da filha: **jogar lixo na natureza PT ficar sem mesada**. E como um dos encadeamentos argumentativos principais do texto: **Punir PT ensinar**, conclusão de todo o texto, é necessário punir para que exista aprendizagem e conscientização. **Conscientizar-se PT nunca mais poluir o meio ambiente**.

Outro ponto interessante a se observar é a incorporação do enunciado *Essa foi uma estória real*, que circula em vários textos e reforça ainda mais a argumentação da

criança, trazendo ao texto o seguinte encadeamento que se relaciona com o interlocutor: **Estória real PT tomar como exemplo.**

Ainda, para fechar a narrativa, a aluna assina seu nome “Autora P. H. P.”, indicando que opera sobre a linguagem, apresentando-se como sujeito criador de texto. Pelo menos possibilita essa interpretação.

TEXTO 13 (3-B)

A Natureza

A natureza é importante para viver
as árvores elas dão ar e frutos, como ~~maça~~ maça
laranja, limão e muito outros.

Nós não podemos destruir a natureza isto
é coisa muito sério eu preciso da ajuda de
você não vamos destruir a natureza é muito
linda mas quando vocês destroem fica muito
feio.

Lá perto da minha casa tem muitas árvores
eu não destruo lá. Lá é bonito porque ninguém
que vai lá destrói.

Lá quando chove ou fica sol tudo é bonito
lá eu não jogo lixo no chão assim minha
imaginha fica feio.

A natureza

A natureza é importante para viver
as árvores elas dão ar e frutos, como maça
laranja, limão e muito outros.

Nós não podemos destruir a natureza isto
é coisa muito sério eu preciso da ajuda de
você não vamos destruir a natureza é muito
linda mas quando vocês destroem fica muito
feio.

Lá perto da minha casa tem muitas árvores

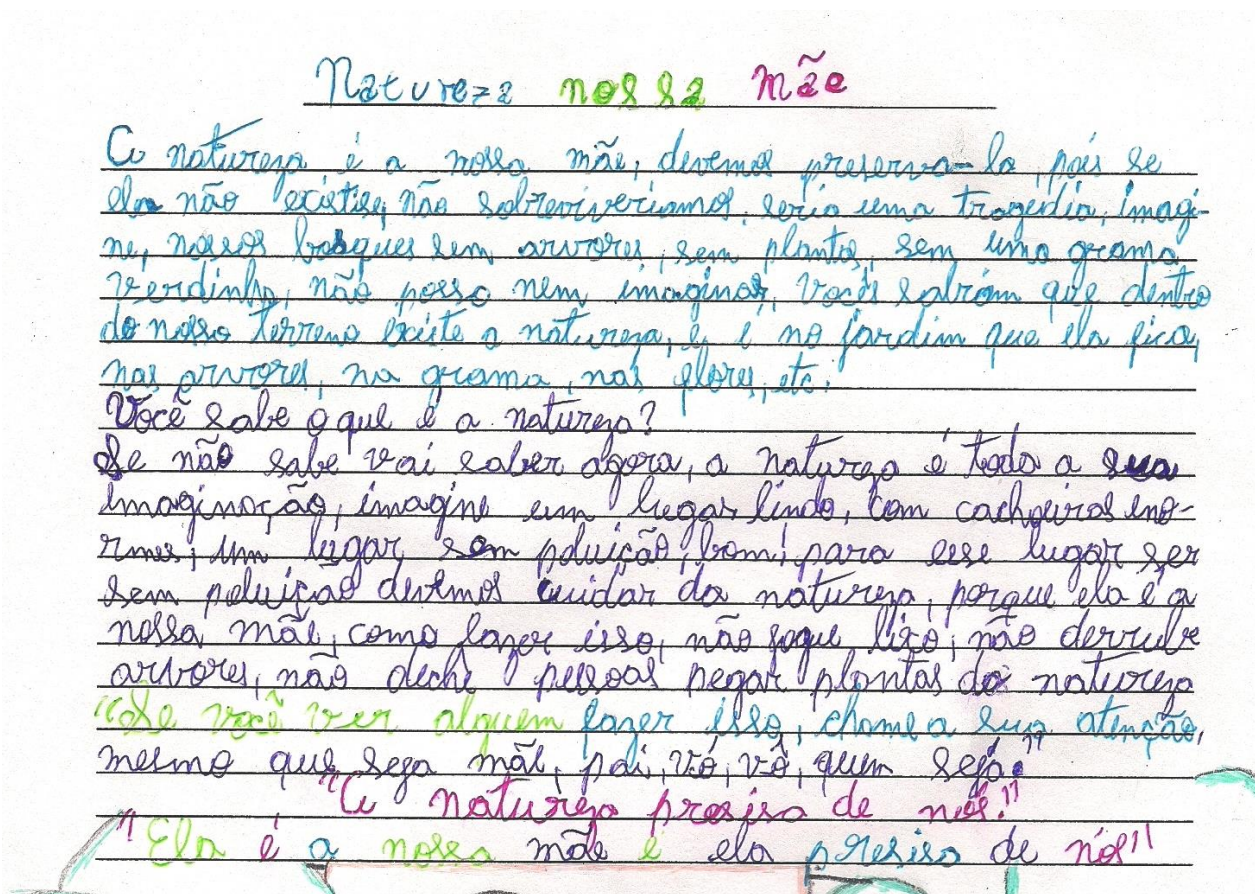
eu não destruo lá. Lá é bonito porque ninguém
 que vai lá destrói
 Lá quando chove ou fica sol tudo é bonito
 lá eu não joga lixo no chão nem minha
 irmãzinha joga lixo.

Esse texto mostra uma grande relação com o interlocutor do texto: uma criança de outro colégio. A determinação do interlocutor foi uns dos poucos comandos dados para esta produção textual, que faz parte da segunda turma investigada.

No início do texto, o locutor define porque a natureza é importante para viver *A natureza é importante para viver as árvores elas dão ar e frutos, como maçã laranja, limão e muito outros*. Por mais que o enunciado não traga em sua estrutura o conectivo, é possível identifica-lo na simples leitura: A natureza é importante para viver **POIS** as árvores elas dão ar e frutos, como maçã laranja, limão e muito outros. Organizando com o conectivo PT, temos o encadeamento: **dar ar e frutos PT ser importante para a vida**; partindo deste encadeamento é que o locutor dialoga diretamente com seu interlocutor, o qual se encontra na mesma posição - uma criança, para que se mobilize contra a destruição da natureza, por isso o uso da primeira pessoa do plural “nós”. E em seguida pede a ajuda de todos para não destruir a natureza. Adiante no texto temos o enunciado *não vamos destruir a natureza é muito linda mas quando vocês destroem fica muito feio*, que apresenta o conectivo transgressivo explícito *mas*, evocando o encadeamento: **Natureza é muito linda NE quando vocês destroem fica muito feio**. E para comprovar este argumento, utiliza-se de exemplos: *eu não destruo lá, ninguém que vai lá destrói, eu não joga lixo no chão nem minha irmãzinha joga lixo*. Desta maneira a aluna coloca-se no texto, utilizando esta estratégia para dar subsídios à argumentação. Obviamente que não temos como afirmar que o uso dessa estratégia seja consciente, provavelmente também tem uma ligação com o discurso do outro, que tenta por vezes colocar-se como exemplo a ser seguido, ou apontar alguém como um exemplo. Esses enunciados evocam os seguintes encadeamentos articulados ao encadeamento anterior: **Não destruir PT natureza não feia**, que teria como recíproco o encadeamento que parece mais coerente: **Destruir PT natureza feia**.

O mesmo sentido pode ser organizado em um encadeamento diferente: **Cuidar PT natureza bonita** – o locutor relaciona a necessidade de cuidar da natureza ao fato de deixá-la bonita, cuidar significa beleza nesse contexto. E é por meio da beleza, daquilo que agrada aos olhos, que a aluna construiu sua argumentação nesse texto.

TEXTO 14 (B-4)



Natureza nossa mãe

A natureza é a nossa mãe, devemos preservá-la, pois se ela não existisse, não sobreviveríamos, seria uma tragédia, imagine, nossos bosques sem árvores, sem plantas, sem uma grama verdinha, não posso nem imaginar, vocês sabem que dentro do nosso terreno existe a natureza, e é no jardim que ela fica, nas árvores, na grama, nas flores, etc.

Você sabe o que é a natureza?

Se não sabe vai saber agora, a natureza é toda a sua imaginação, imagine um lugar lindo, com cachoeiras enormes, um lugar sem poluição, bom! Para esse lugar ser

sem poluição devemos cuidar da natureza, porque ela é a nossa mãe, como fazer isso, não jogue lixo, não derrube árvores, não deixe pessoas pegar plantas da natureza
 “Se você ver alguém fazer isso, chame a sua atenção, mesmo que seja mãe, pai, vó, vô, quem seja.”
 “A natureza precisa de nós.”
 “Ela é a nossa mãe e ela precisa de nós”

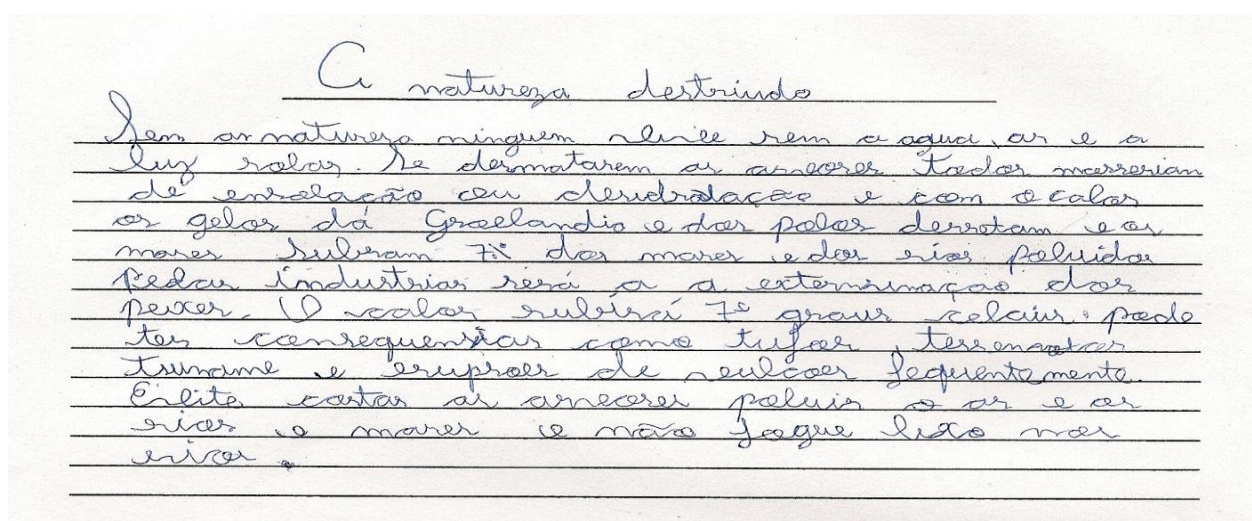
O texto em questão apresenta grande relação com o interlocutor, que percebemos ao longo da leitura. Nas primeiras linhas, o locutor define o que é a natureza e sua relativa importância na vida do ser humano, o texto traz, então, os seguintes encadeamentos argumentativos: **A natureza é nossa mãe PT devemos preservá-la**; em seguida justifica porque devemos preservá-la: **Não existir natureza PT não sobreviver**. Enfatiza que sem a natureza *Seria uma tragédia* e em seguida exemplifica essa tragédia definindo-a: **Nossos bosques sem árvores, sem plantas, sem grama PT tragédia**. Na sequência, o aluno expressa-se de maneira pessoal, utilizando a primeira pessoa do singular *não posso nem imaginar*, dando ainda mais ênfase no aspecto negativo da tragédia relacionada à natureza.

Na sequência, deixa explícita a relação com o interlocutor por meio do vocativo “Vocês” mostrando que se dirige a mais de uma criança, no entanto mais adiante há uma pergunta que se restringe a um único leitor *Você sabe o que é natureza?* E apresenta uma condicional introduzida pelo “Se” *Se não sabe vai saber agora*. Esse é um exemplo de discurso cristalizado, recorrente nos meios midiáticos e também na fala popular. Novamente, o locutor, define o que a natureza representa, mas de uma forma mais emotiva e até poética *a natureza é toda a sua imaginação, imagine um lugar lindo, com cachoeiras enormes, um lugar sem poluição...* e quebra a sua escrita/redação para dizer o que é preciso para este lugar existir. É como se o locutor “quebrasse” a imaginação do seu interlocutor, para dizer que esse lugar criado na mente, lugar perfeito, não existe, ou melhor, só existirá a partir de algumas atitudes. **Querer um lugar sem poluição PT cuidar da natureza**. E nesse enunciado [...] *para esse lugar ser sem poluição devemos cuidar da natureza, porque ela é a nossa mãe, como fazer isso, não jogue lixo [...]* os seguintes encadeamentos argumentativos são evocados:

**Cuidar da natureza PT não jogar lixo; Cuidar da natureza PT não derrubar árvores;
Cuidar da natureza PT não deixar pessoas pegar plantas da natureza.**

No fim do texto temos um alerta: *Chamar a atenção não importa quem seja.* Esse alerta vem destacado entre aspas e cor diferente de caneta – intencionalmente para chamar a atenção do leitor. Fechando o texto o encadeamento **Natureza Precisa de nós PT ajudar.**

TEXTO 15 (B-5)



A natureza destruída

Sem a natureza ninguém vive sem a água, ar e a luz solar. Se desmatarem as árvores todos morreriam de insolação ou desidratação e com o calor os gelos da Groelândia e dos polos derretam e os mares subam 7% dos mares e dos rios poluídos pelas indústrias será a exterminação dos peixes. O calor subirá 7º graus Celsius pode ter consequências como tufões terremotos tsunamis e erupções de vulcões frequentemente. Evite cortar as árvores poluir o ar e os rios e mares e não jogue lixo nos rios.

O texto em questão apresenta um caráter bastante interessante, por ser escrito por uma criança e apresentar dados bastante específicos sobre o meio ambiente, dados estatísticos. Há a incorporação de um discurso científico, provavelmente adquirido na escola ou visto em algum meio de comunicação que divulga este tipo de dado. No entanto, não se sabe se são dados exatos ou apenas inventados pela criança, mas apresentam efeito de referencialidade. Assim, como também não podemos rastrear de onde vem, pois antes da escrita não houve nenhuma interação com a turma e os alunos não utilizaram nenhum material como auxílio. O que surpreende é a utilização desse formato, o texto com caráter científico, ainda mais que o texto é dirigido a um interlocutor da mesma idade.

O primeiro enunciado *Sem as natureza ninguém vive sem a água, ar e a luz solar* evoca o encadeamento: **Não ter natureza PT não ter vida**. Da sequência percebemos o discurso científico introduzido pela condicional “Se” *Se desmatarem as arvores todos morreriam de insolação ou desidratação e com calor os gelos da Groelândia e dos polos derretam e ao mares subirão 7% dos mares e dos rios poluídos Pelas indústrias será a a exterminação dos peixes* que evoca os seguintes encadeamentos: **Desmatar árvores PT morrer insolação ou desidratação; Poluir rios PT peixes exterminados**. *O calor subirá 7° graus Celsius pode ter consequências como tufões terremotos tsunami e erupções de vulcões frequentemente. Evite cortar as arvores poluir o ar e os rios e mares e não jogue lixo nos rios. Poluir PT calor subir 7 graus; Destruir natureza PT tsunami, erupção vulcões*. Sua argumentação é baseada em dados científicos, estatísticos e nas consequências que esses dados podem trazer. O mais interessante é perceber que os enunciados são estruturados com o que aparece nesse tipo de texto. Outra hipótese é que esses discursos sejam incorporados dos meios midiáticos, como de alguns documentários de TV, reportagens.

O texto apresenta, por fim, o pedido para que seu interlocutor colabore nos cuidados com a natureza.

Com a análise do texto 15 encerramos esse capítulo. Dos 46 textos coletados nas duas turmas investigadas, optamos por analisar no corpo de nossa dissertação 15.

Consideramos um número razoável, mas que pode parecer excessivo e talvez cansativo, para um capítulo de análises. No entanto, cada texto aqui analisado apresenta aspectos distintos que retratam a escrita e argumentação da criança, além de representar os demais textos coletados que estão presentes no ANEXO. Portanto, em cada texto analisamos os encadeamentos argumentativos presentes nos enunciados, e aquilo que está mais latente no texto específico - a incorporação do discurso do outro, a relação estreita com o interlocutor, deslizamentos na estrutura e textualidade, sequências textuais que fogem ao caráter argumentativo, conteúdos que surpreendem o leitor. Portanto, cada texto foi analisado diante de suas especificidades, por isso mantivemos esse número de textos, para que diante das diferenças pudéssemos traçar pontos em comum e chegar às nossas conclusões e considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito de estudar a argumentação na escrita de crianças originou-se na concepção de Carel e Ducrot (2005) em que o sentido de uma expressão linguística pode ser descrito por meio de encadeamentos argumentativos, que são evocados a partir da própria expressão linguística. A ideia defendida pela teoria desses autores é que a argumentação está inscrita na língua, dessa forma a argumentação não se agrega ao sentido, mas constitui o sentido. Na TBS, fase atual da Teoria da Argumentação na Língua, a argumentação e a conclusão de um encadeamento são vistas como dependentes, ou seja, ganham sentido na sua relação. Um encadeamento é uma estrutura do tipo X conectivo Y, em que o conectivo pode ser normativo, do tipo portanto ou transgressivo do tipo no entanto.

Ao optar pela ANL, mostrou-se necessário pensar em uma teoria de aquisição de linguagem que dialogasse com essa. A teoria de Lemos (2002) foi a que mais atendeu aos nossos anseios, uma vez que não considera o processo de aquisição de linguagem como acúmulo ou construção de conhecimento, mas sim como mudanças de posição da criança em sua relação com a linguagem. Essas mudanças são determinadas como três diferentes posições da criança na língua: a primeira em relação à fala do outro, a segunda em relação à língua, e a terceira em relação à própria fala. Ressaltando, mais uma vez, que uma posição não supera a outra. Para relacionar essa teoria à aquisição da escrita, tomamos como base o trabalho de Capristano (2007), o qual nos mostra que na escrita também é possível observar essas mudanças da criança em relação à língua. Portanto, nesse trabalho, buscamos analisar a argumentação do texto da criança, entendendo que este apresenta um estatuto diferente do texto do adulto.

Mesmo não se tratando de uma pesquisa longitudinal, pudemos reconhecer nos textos algumas marcas dessas relações que a criança estabelece com a língua. Por exemplo, os saltos narrativos evidentes em vários textos – a criança suspende a apresentação de alguns detalhes, ou fatos importantes para a história, saltando para o fim do enredo.

Com as análises realizadas, concluímos que a TBS representa uma forte ferramenta na análise de textos, não somente de textos de estrutura e caráter argumentativo, mas em diversos outros gêneros e tipos. Pudemos compreender que a argumentação está na língua, no texto, independente da sua estrutura e composição. Por meio da TBS foi possível recuperar sentidos, reconhecendo os encadeamentos argumentativos presentes nos enunciados, que sustentam não só a sua argumentação, como também o seu sentido. Ao utilizar a TBS para analisar textos é preciso levar em consideração outros aspectos, não somente os enunciados isoladamente. Faz-se necessário observar a textualidade, a articulação existente entre os enunciados. Muitas vezes é essa articulação que conduz a certas interpretações e evoca determinados encadeamentos argumentativos.

Outro ponto bastante relevante observado nas produções é a relação estabelecida entre locutor e interlocutor. A maioria dos textos demonstra essa forte ligação, uma vez que o interlocutor foi determinado para todas as produções. Há indícios nos textos que o locutor levou em conta esse interlocutor, fosse ao modo de se dirigir ao interlocutor (esperando uma resposta desse), linguagem utilizada colocando-se no mesmo patamar do interlocutor (uso de 1ª pessoa do plural), simulação de situação real de interação.

Na maioria dos textos produzidos pela primeira turma investigada, aquela em que houve a intervenção da investigadora, há a incorporação do discurso do outro, seja da investigadora ou dos próprios colegas. A criança utiliza essas informações para construir a argumentação em seu texto. Em alguns textos, como mostrado nas análises, a criança faz uma espécie de colagem do discurso do outro, reproduzindo quase que igualmente esse discurso em sua escrita. Alguns até reproduzindo a situação de interação. Outros incorporam os discursos do outro, mas os apresentam todo reformulado, atribuindo a sua própria linguagem e acrescentando informações. Nos textos da primeira turma investigada é mais fácil rastrear os discursos incorporados, pelos menos aqueles que apresentam discursos presentes na conversa entre investigadora e alunos. Por outro lado, os textos pertencentes à segunda turma investigada também apresentam incorporação do discurso do outro, mas só podemos

formular hipóteses desses discursos, uma vez que não é possível rastreá-los. Interessante se faz dizer, que não houve diferenças significativas nos textos produzidos pela primeira turma investigada (que teve um diálogo com a investigadora) e a segunda (em que não houve diálogo). As duas turmas apresentaram textos com argumentações semelhantes, variedades de gêneros e presença do discurso do outro. Mesmo a segunda turma, em que não houve o diálogo com a investigadora, é possível perceber a presença da incorporação do discurso do outro, seja do meio midiático, do adulto, professor. Até mesmo o comando dado para a produção interferiu na argumentação, uma vez que se pedir para escrever um texto sobre a importância da natureza, assim sendo, não apareceu nenhum texto que não falasse sobre a importância da natureza, sobre preservação e cuidado. Em muitos textos a referência à importância da natureza apareceu em encadeamentos do tipo: Natureza PT importante.

Por último, pudemos constatar também que apesar de muitos textos apresentarem certos deslizamentos e cruzamento nas estruturas, típico em textos de crianças, isso não compromete a interpretação dos textos. Ao contrário, muitas vezes esses deslizamentos impõem certas interpretações e evocam encadeamentos argumentativos, os quais dão sustentação ao sentido do texto, mesmo quando parecem estar à deriva. Em relação a esses textos, reconhecemos a essencial participação do adulto da constituição do sentido do texto infantil, o texto apresenta sentido em si, mas cabe ao leitor adulto contribuir para a explicitação desses sentidos, por vezes o adulto vai complementar estruturas faltantes, reconhecer os cruzamentos de estruturas, e diante do texto, considerado como um todo articulado, vai atribuir os sentido aos enunciados, levando em conta sua relação com os demais enunciados do texto. Como mostrado em algumas análises.

Com essa pesquisa buscamos discutir como a argumentação funciona na escrita da criança, e com o auxílio da TBS foi possível reconhecer que a argumentação está presente nos textos das crianças, mesmo naqueles que não possuem caráter e estrutura argumentativa. Tentamos pôr em evidência que a argumentação está na língua, ou seja, o próprio texto promove efeitos argumentativos, efeitos esses que se mostram na interpretação do adulto e que dão sentido às produções. A TBS

representou uma grande ferramenta nessas análises, pois possibilitou sistematizar a demonstração da argumentação, por meio da organização dessas em encadeamentos argumentativos.

REFERÊNCIAS

ABAUURRE, Maria Bernadete Marques (org.). *Cenas de aquisição de escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

_____. *Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição de escrita*. In: LAMPRECHT, Regina Ritter (org.). *Aquisição da Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 1999.

ADAM, Jean-Michel. *A Linguística Textual: introdução à análise dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

ANDERSEN, Elenice Maria Larroza. *Fábulas e parábolas: um esboço para a interpretação de textos à luz da Teoria dos Blocos Semânticos*. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 4, n. 6, março de 2006. [www.revelhp.cjb.net].

BANKS-LEITE, Luci. *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar*. Campinas, 1996. Tese de Doutorado em Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

BARBISAN, Leci Borges. O conceito de enunciação em Benveniste e em Ducrot. *Revista Letras* n. 33 – Émile Benveniste: Interfases Enunciação e Discurso. UFMS, 14, maio de 2007 p. 23-35.

CAMPOS, Claudia Mendes. *Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da Argumentação*. Campinas, SP : [s.n.], 2005. Tese de Doutorado em Linguística.

CAPISTRANO, Cristiane Carneiro. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*. Campinas, SP: [s.n.], 2007. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

CASTRO, Fausta Pereira de. (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

CAREL, Marion. Análise Semântica e análise textual. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo – v. 7 – n.2 – p.184-197 – jul/dez 2011*.

_____. *Análise argumentativa de uma fábula de La Fontaine*. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 19-26, jan./mar. 2008

CAREL, Marion; DUCORT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semántico*. 1ª. ed. Buenos Aires: Colihue, 2005.

- CORRÊA, M. L. G. (1997a) *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas, Tese (Doutorado em Lingüística). Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.
- DELANOY, Cláudio Primo. *Uma definição de leitura pela teoria dos blocos semânticos*. Porto Alegre, 2008.
- DUCROT, Oswald. *Sémantique linguistique et analyse de textes*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas: Unicamp, v. 35, p. 23-44, 1998.
- FREITAS, Ernani César de. *A teoria da argumentação na língua: Blocos Semânticos e a descrição do sentido no discurso*. Porto Alegre, 2006.
- LE MOS, C.T.G. (1998). *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões*. In: ROJO, R. (org.) *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado das Letras, p. 13-31.
- _____. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem: parte II*. Relatório FAPESP, Campinas.
- _____. *Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação*. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas: Unicamp, v. 42, p. 41-70, 2002.
- _____. *Processos Metafóricos e Metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativos na aquisição da língua materna*. Trabalho apresentado na The Trento Lectures Workshop on Metaphor and Analogy, organizada pelo Instituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica Italiano em Povo, 1997.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. 10ª edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- ORTMANN, Paula Dreyer. *Por um estudo argumentativo da narrativa*. Porto Alegre, 2010.
- PERRONI, Maria Cecília. *O que é dado em aquisição de linguagem?* In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
- SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. *Narrativas infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação?* Campinas SP: [s.n.], 2000.

APÊNDICE

Conversa com alunos da primeira turma de coleta

INVESTIGADORA: Então, hoje a gente vai falar um pouquinho sobre natureza. Sobre meio ambiente. Acho que é um assunto que vocês já sabem alguma coisa, não sabem?

ALUNOS: Sim.

INVESTIGADORA: Então tá. O que seria a natureza? Quem quer falar aqui o que é natureza, o que é meio ambiente?

ALUNO 1: É os animais, as plantas e as árvores (pausa) e tem várias coisas também.

INVESTIGADORA: Isso. Muito bem Lu. Quem mais quer falar? (pausa) Pode falar não precisa ter vergonha. Quem mais quer falar o que é natureza, meio ambiente (pausa). Vocês concordam com o que a Lu falou?

ALUNOS: Sim.

INVESTIGADORA: Sim? Tá. Agora vou fazer outra pergunta pra vocês. Vocês acham que o homem, o ser humano, as crianças, os adultos estão cuidando do meio ambiente?

ALUNOS: Não.

INVESTIGADORA: Por que vocês acham que não? Quem vai responder pra mim?

ALUNO 2: Porque eles poluem, jogam lixo.

INVESTIGADORA: Isso. Eles estão poluindo, jogando lixo. Quem mais quer falar? Luluzinha de novo?

ALUNO 1: Eles estão desmatando as árvores, tão colocando os animais em extinção.

INVESTIGADORA: Isso, muito bem. Quem mais quer falar? (pausa) Quem mais? Rhamon quer falar? Não? E por que o homem não deveria destruir o meio ambiente? Por que o meio ambiente... a natureza é importante pra nós?

ALUNO 3: Pra gente viver.

INVESTIGADORA: Pra nossa vida. Quem mais quer falar alguma coisa? Por que a natureza é importante para nós? (silêncio) A água, vocês acham que a água é importante para nós?

ALUNOS: Sim.

INVESTIGADORA: Por que a água é importante? (cochichos) A Lu quer falar alguma coisa?

ALUNO 1: Sim. Por causa que sem a mãe natureza nós não tinha as frutas que nós temos.

INVESTIGADORA: Não tem fruta. O que mais?

ALUNO 1: Não temos verdura.

INVESTIGADORA: Isso. Então a gente não tem alimento sem a natureza. Tá? E o que a gente pode fazer para preservar a natureza, pra cuidar para que a natureza não acabe? Para que as árvores não morram...

ALUNO 4: Plantar árvores, é... (pausa)

ALUNO 1: Não desmatar as árvores, não colocar os animais em extinção.

INVESTIGADORA: Isso. Cuidar dos animais também, o que mais? Quem que queria falar aqui?

ALUNO 5: Não jogar lixo.

INVESTIGADORA: Não jogar lixo onde?

ALUNO 5: No rio.

INVESTIGADORA: Não jogar lixo no rio. E com a água? O que a gente pode fazer para preservar a água? Pra que a água não acabe?

ALUNOS: Não gastar muita água.

INVESTIGADORA: Como?

ALUNOS: Não gastar muita água.

INVESTIGADORA: Então como a gente pode economizar água? Tendo que tipo de atitude?

ALUNO 6: Gastar pouca água.

INVESTIGADORA: Não gastar muita água, mas como assim?

ALUNO 7: Não deixar a torneira ligada na hora de escovar os dentes.

ALUNO 8: Não deixar a torneira ligada a noite inteira.

INVESTIGADORA: Isso. Não deixar a torneira ligada. O que mais?

ALUNO 1: Não deixar a água da pia pingando.

INVESTIGADORA: Cuidar com a torneira. O que mais a gente pode fazer pra economizar água? Hum? Quem mais quer falar? Oh, sempre os mesmos que estão falando. Todo mundo pode falar.

ALUNO 9: Economizando água.

INVESTIGADORA: E o banho? Quem que demora no banho aqui?

(A maioria levanta a mão e cochicha)

INVESTIGADORA: Quase todo mundo demora no banho, né?

ALUNOS: É.

INVESTIGADORA: Então tá joia. Então todos vocês concordam, silêncio agora, todos vocês concordam que é importante preservar o meio ambiente, preservar a natureza, certo?

ALUNOS: Sim.

INVESTIGADORA: Mas será que todo mundo pensa assim como vocês?

ALUNOS: Não.

INVESTIGADORA: Não? Não. Então o que a gente vai fazer hoje? Hoje eu quero que vocês escrevam um texto, tá? Esse texto vai ser destinado para crianças de um outro colégio da cidade, tá? Depois essas crianças vão ler o texto de vocês. E o que eu quero que vocês digam para essas crianças: Por que a natureza é importante em nossa vida? Por que é importante preservar o meio ambiente, cuidar da natureza e como essas crianças podem cuidar. Tá? O que elas podem fazer pra cuidar da natureza, pra preservar a natureza, para que a natureza não acabe para que os animais não morram. Tá certo?

ALUNOS: Sim.

INVESTIGADORA: Então eu vou passar uma folhinha pra vocês. Quem quiser pode fazer um rascunho antes de passar nessa folha, pode fazer um rascunho no caderno e nessa folha vocês passam daí a caneta. Tá bom? Aí depois que vocês escreverem o texto para as outras crianças, colocando a opinião de vocês sobre o meio ambiente vocês vão fazer um desenho que esteja relacionado com o texto de vocês, para ilustrar. Para chamar a atenção das crianças pra preservar o meio ambiente, tá bom?

ALUNOS: Tá.

(Professora entrega as folhas)

INVESTIGADORA: Tem um lugarzinho pro título do texto. (pausa) Vocês podem escrever tudo aquilo que a gente falou... é... tudo aquilo que a gente falou vocês podem retomar no texto de vocês.

(Investigadora entrega a proposta textual escrita e lê para os alunos)

INVESTIGADORA: Nessa folhinha pessoal eu quero que vocês escrevam a caneta. (pausa) Agora presta atenção [...] Nesse papelzinho que eu dei pra vocês dia assim: Escreva um texto para crianças que estudam em outro colégio da cidade, falando sobre a importância da natureza em nossa vida. Explique por que devemos cuidar das plantas, ar, água, animais. Diga também o que essas crianças podem fazer pra preservar a natureza. Depois de escrever, faça um desenho bem bonito para ilustrar seu texto.

ANEXOS

Textos coletados na primeira turma investigada

As plantas o ar a água e os animais

Devemos cuidar das plantas, elas são muito importante para o nosso ar.

Devemos molhá-las todos os dias assim ela vai crescer para fazer o ~~ar~~ ar que a gente respira.




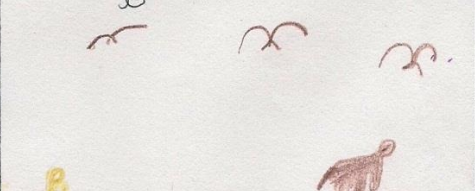
O ar é uma coisa muito importante para a gente por isso não podemos jogar lixo na rua porque a gente vai poluir a natureza inteira não devemos cortar os árvores, porque a natureza acabar no toda natureza.

Não devemos jogar lixo na água para não poluir-lá.

E também a água é muito importante para a gente porque a água é da natureza inteira.

Não devemos jogar lixo nos rios, podemos até matar os peixes.

Não devemos matar os animais porque todos eles tem vida, e precisamos deles para viver, ele é igual a nós só que de uma forma diferente de viver.

<p>As Plantas (1)</p> 	<p>o ar (2)</p> 
<p>a água (3)</p> 	<p>os animais (4)</p> 

Cuidar do meio ambiente

Para os animais não morrerem
nas não podemos jogar lixo
na água se não os peixes vão morrer
e o homem não pode cortar as árvores
~~não~~ ele também não pode queimar
a natureza se não os animais vão ficar em extinção
e o homem vai matar os animais e ele não
vai preservar o meio ambiente,
por isso não podemos jogar lixo nas ruas.
E as crianças também não podem jogar lixo
na rua e elas tem que jogar lixo no lixo.



Preserve a natureza

Não é certo cortar árvores pois quem vai nos dar frutos, ar puro e sombra, também é errado nascer e rios pois é com a água que nós nos banhamos, matamos a sede e nos refrescamos. É a natureza devemos cuidar dela muito bem pois é nela que muitos animais e pessoas moram peixes cobras aves animais selvagens e domésticos e nós pessoas que podemos ajudar o planeta começando pela nossa casa, escola até praças, preservando a natureza teremos rios limpos para nadar, ar puro para respirar, frutas saudáveis para saborear e um planeta melhor para morar. Salve sua vida e a do nosso planeta. diga não a poluição.



A natureza

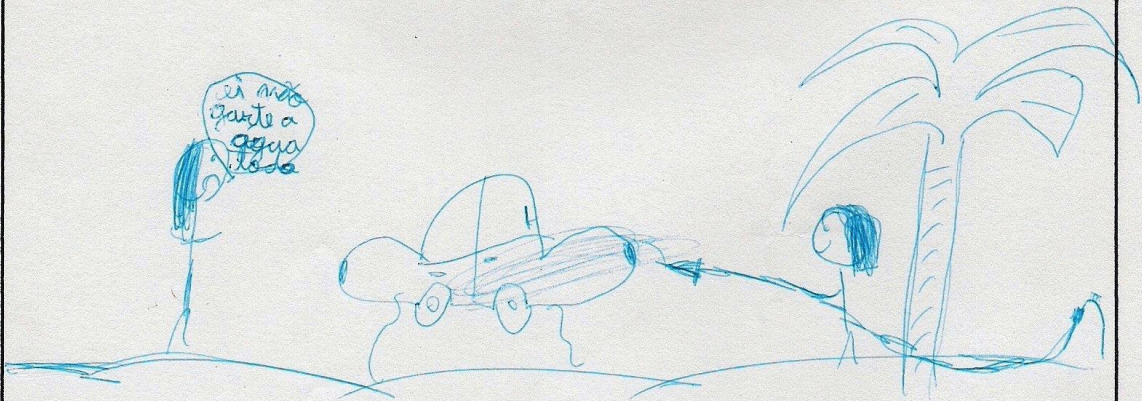
A natureza é muito importante para nossa vida por isso não podemos poluir e devemos ajudar a cuidar da natureza não podemos ajudar a cuidar dela não jogando lixo nos rios nas costas das árvores e plantando muitas árvores se não fizermos isso não teremos frutos e verduras não teremos água limpa e não vamos ter o oxigênio. A natureza é importante para nossa vida por que dá a água para bebermos frutas para comermos e oxigênio para respirarmos.



Cuidando do meio ambiente

Era uma vez uma menina que se chamava Jennifer ela cuidava ~~de~~ muito do meio ambiente ela não botava a mão na massa. Um belo dia uma menina que se chamava Flávia ela chegou a cidade e botou toda a cidade ela falou para cortar todas as árvores da mata Jennifer viu e falou:

— O que é isso você mal chegou a cidade e já tá poluindo a cidade nós vamos ficar sem comida sem água e sem a natureza como nós vamos viver. E Jennifer chamou suas amigas que se chamavam Luísa Sarah Roberta Luísa Bianca e Marília elas plantaram todas as árvores tiraram as lixeiras e as coqueiras e mais limpou as florestas e falaram para nós deixar as torneiras e chuveiros ligados por muito tempo e a cidade aprendeu a não ~~de~~ matar as florestas não poluir o nosso mundo porque assim nós não vivemos e nem a natureza e fim.



A natureza

A natureza é muito importante pra nós
 tem gente que poluem os rios, cortam as árvores
 e isso é errado na hora que ajudamos a natu-
 reza. Também caméramos com o rio não polu-
 ir o rio não gastar água e também não
 cortar as árvores a natureza é muito
 importante para nós de fauna é importan-
 te porque nos comemos insetos também
 ajudar muito comente isso com as autoridades
 pessoal porque isso é muito importante
 te envolvido



Preserve o meio ambiente

Para não gastar a água nós precisamos economizar no banho e não deixar a torneira da pia ou do chuveiro pingando.
 Os animais precisam da sua ajuda ~~em~~ vamos melhorar ~~o~~ eu sei que você pode ajudar e não desmatar porque causa morte ~~o~~ e os animais não se sentem a vontade.
 As plantas precisam da água e da nossa ajuda.
 Quando nos compramos um alimento com a embalagem ou na sacola nós precisamos jogar na lixa não pode jogar nos ~~rios~~ rios tem muitas ~~outras~~ pessoas que desobedecem as placas e pode ~~prejudicar~~ prejudicar eles mesmos ou nos mesmo sabendo ~~que~~ que não pode jogar mesmo assim vamos ajudar eles a não poluir não é certo cortar árvores pois quem foi nos dar frutas, as pira e sorvete, também quem polui a todos e a natureza os animais.



Preservar

A única ~~de~~ árvore que podemos cortar é eucalipto.

Os outros animais não são para consumo.

Se o homem cortar as árvores, os animais não ~~podem~~ viver mais.

Os animais não se tocam e não jogam lixo nos rios, os barcos puxam os rios.

A água dos rios pode acabar a qualquer momento.



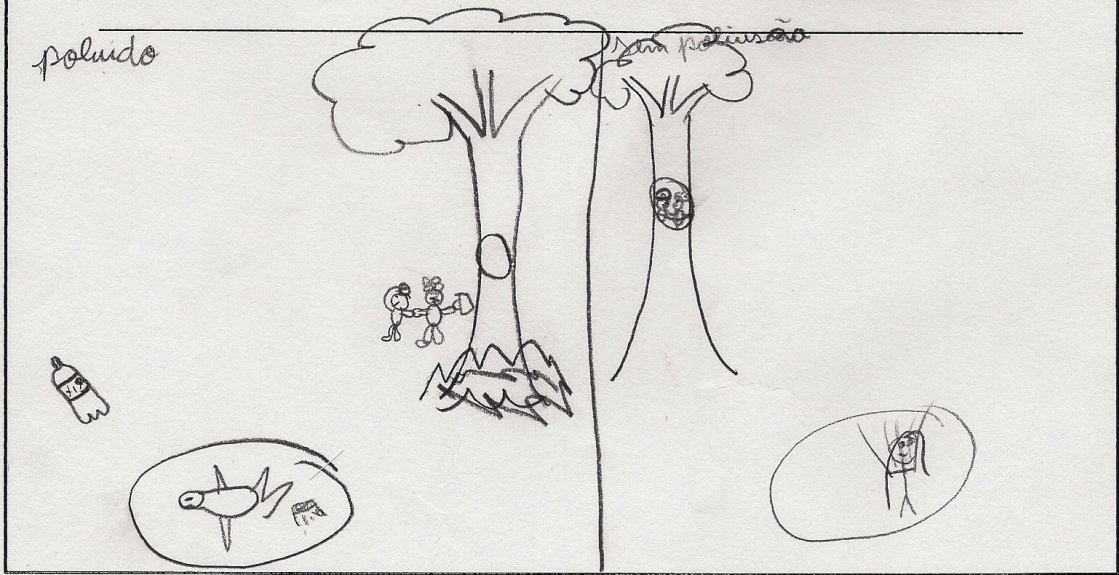
A natureza

A natureza é muito importante para nós porque se não tivesse a natureza nós não íamos ter ar, água, frutas, animais e as plantas que nós da sombra. E você que ajuda eu e os meus amigos para proteger a natureza tenha umas dicas: Não jogue lixo nos lagos e nos rios, não mate os animais e também não corte as árvores e também recicle. Se você conseguir fazer isso eu e os meus amigos e a natureza e o mundo agradecerem.



Cuide bem da natureza

A natureza temos que cuidar. Temos que cuidar da plantas das águas das árvores dos animais e etc... As plantas temos que cuidar por que elas as vezes dão frutos para nos comermos as águas para beber as árvores que fazem a gente viver os animais eles são bons mas se agente machuca com eles, eles viram ~~em~~ uma fera não fogue loco nos nos para não matar os peixes. Mas se quando precisa disso para sobreviver se a gente mata todos os animais vamos morrer a mesma coisa como as árvores as plantas e as águas precisamos disso e se um exemplo para que ~~os~~ quando seja feliz.



Mãe Natureza e o Meio Ambiente

A mãe natureza é muito importante para a nossa vida, ~~porque~~ o que seria de nós sem a mãe natureza?

O meio-ambiente também é importante para nós (rios, as árvores, os animais e outras ~~das~~ parte da natureza e do meio-ambiente).

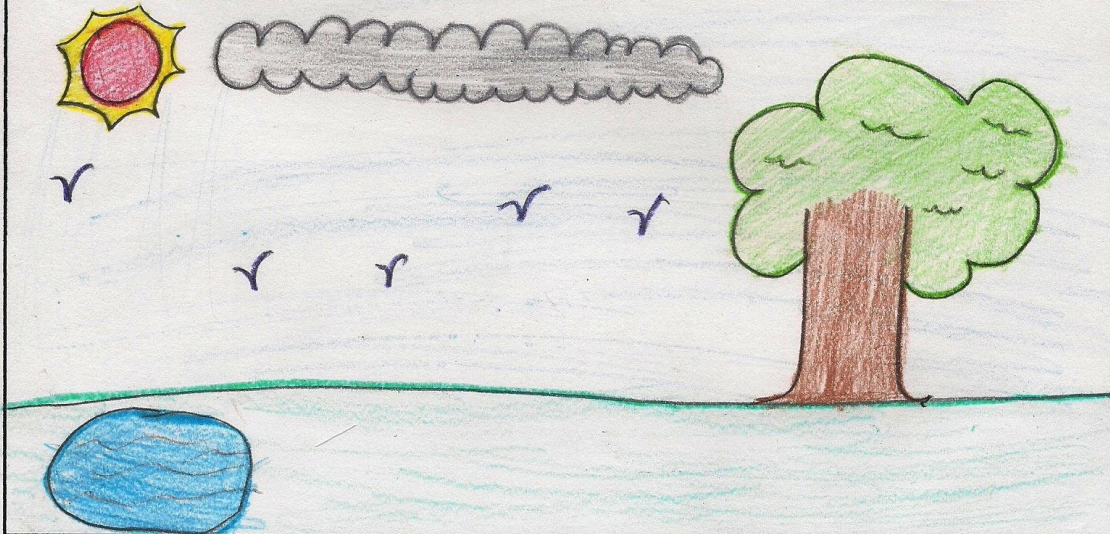
A mãe natureza era pra ser linda se não fosse a poluição e os seres humanos. Os rios e os mares hoje em dia o lixo é mais famoso do que os rios e os mares. A mãe natureza teve um diálogo com os rios e ela (mãe natureza) falou:

- Então os rios estão nos poluindo, ainda mais o meio-ambiente (os rios, os mares, etc) e os rios ~~de~~ falou juntos?

- Não não dona mãe natureza é você que não gosta de nós em?

- Bem que eu não gosto mesmo de vocês! mãe natureza falou.

E eles continuaram ~~de~~ o diálogo... E enquanto isso o meio ambiente estava conversando com os rios e mares... Os seres humanos têm que cuidar da mãe natureza e do meio ambiente, porque se ela acabar, nós morremos.



Como a natureza é importante para
viver.

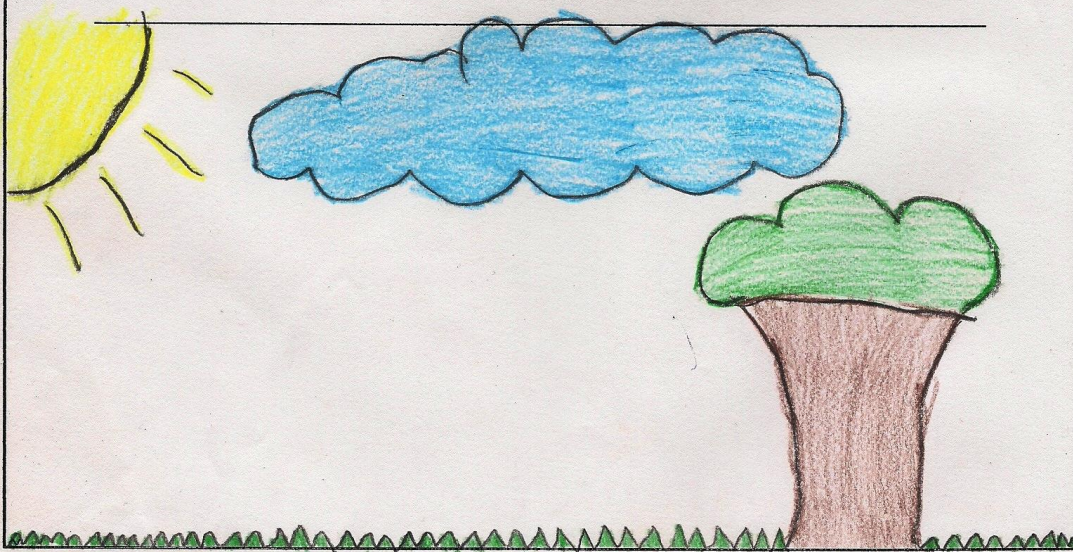
Podemos cuidar da natureza economizando
água, não matando animais e plantar árvores
e muitas outras maneiras de cuidar.

Enquanto mais árvores mais forte a
natureza.

Um monte de animais são em risco
de extinção. Exemplos o tigre da Índia, o leão
do Gêva e o panda muitos outros animais.

Não jogar lixo nos rios porque pode
prejudicar os peixes.

Para cuidar a natureza cuidar não fazer
nada que prejudique a natureza.



A natureza e você.

Devemos cuidar da natureza ela é importante para nossa vida não poluir a natureza não caçar os animais em extinção não desmatar árvores etc... Eu sei que tem gente que corta as árvores por que é seu ganho pois mais tem gente que corta árvores por pura maldade. Sem a natureza a nós não estamos os rios tem gente que joga lixo nos rios não jogue lixo nos rios, mares e praias etc... lá na natureza tem vida dentro de que são os animais ~~mais~~ ~~de~~ ~~você~~ ~~quer~~ ~~saber~~ como ajudar a natureza eu vou falar:

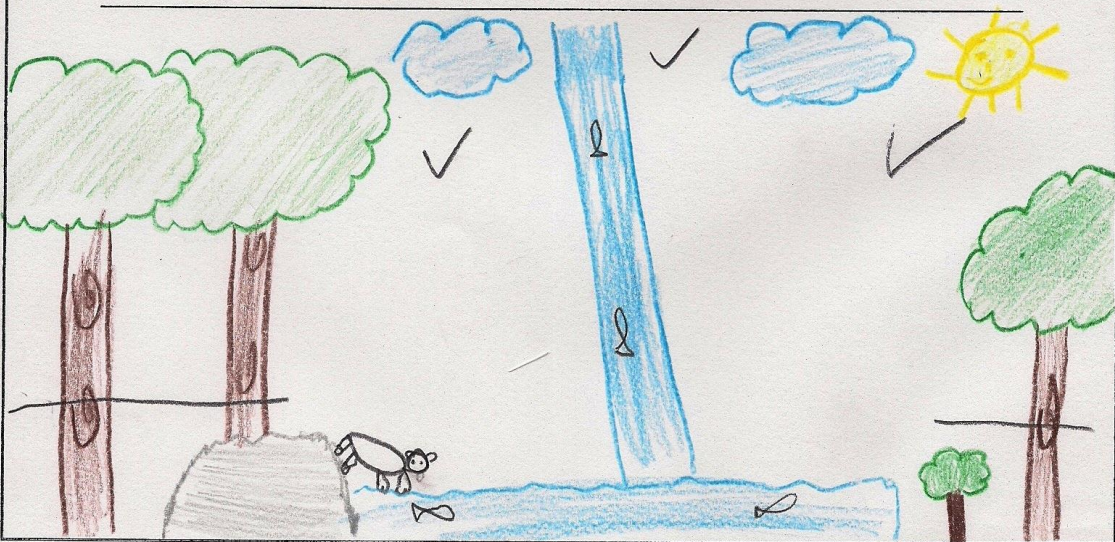
— plante cada dia muitas plantas, economize água de chuveiros, torneira etc... não polua a natureza, não jogue lixo nos rios, não caça os animais em extinção. Vamos preservar.



Textos coletados na segunda turma investigada

A natureza dos bichos

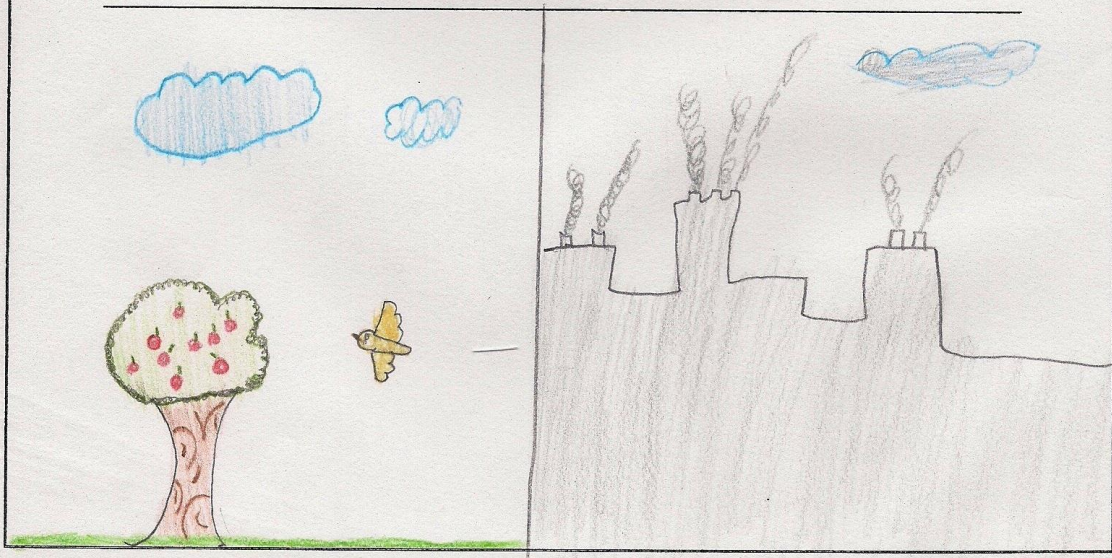
A natureza dos bichos passamos e diversas coisas. A natureza é uma coisa que todos nós gostamos. Com livros, rios, arvores e também um coisa muito importante cuidar principalmente do meio ambiente da natureza do meio ambiente dos rios para os bichos viverem melhor porque não só os seres humanos vivem só de água os bichos também vivem de água de comida. Então a natureza é uma coisa importante sim sim.



♥ A mãe Natureza ♥

A natureza é uma das coisas mais lindas do mundo uma coisa muito linda e quando estamos na primavera as flores ficam cada vez mais lindas. As Vitórias Régia florescem uma vez por ano, as lagoas lagoas ficam sempre bem enfeitadas, mas se nós não cuidarmos bem da natureza tudo vai desaparecer, os rios, os mares, lagoas, lagoas vão ficar sujas e cheias de lixo e os até cada dia mais sujas, as indústrias com suas fumaças poluem o ar, os aviões deixam os cuídar bem delas são os aviões que dão oxigênio para nós respirarmos, os aviões que dão os frutos mais gostosos. Você tem que impedir que isso aconteça.

vão dizer ~~o~~ recomendadamente acontecer

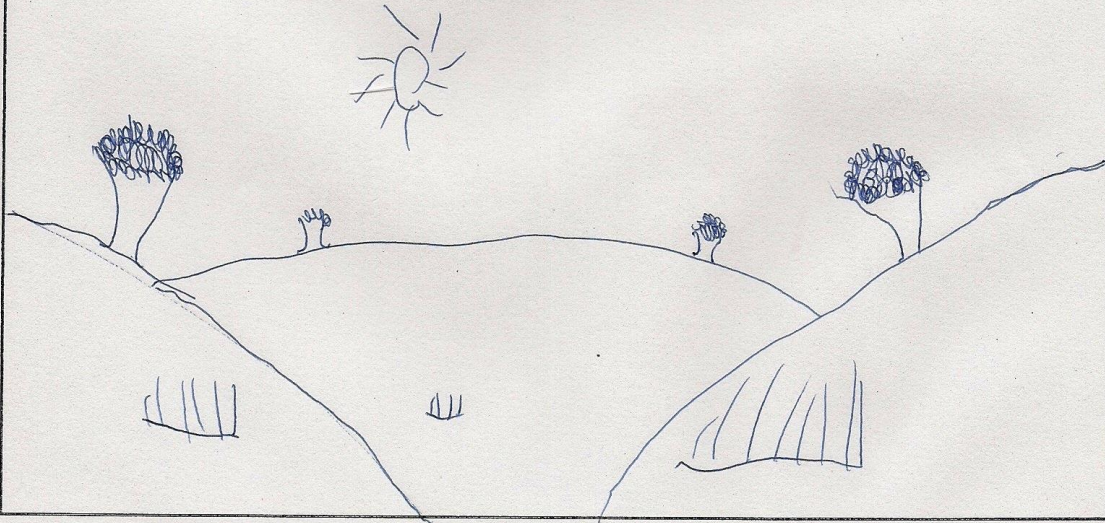


A natureza protegida do mal

A natureza está sendo destruída pelo homem para obter a madeira, pele de animal, o gado, o borrego. O fato de não caber a destruição e não deixar destruído os animais.

Porque ela fornece madeira para a indústria, a água, o ar. A natureza está em risco porque a natureza é utilizada para obter o que o homem faz.

Então não polua e não destrua nada na terra da natureza.



Preservação da natureza

preservar a natureza faz bem a saúde das
lidas e para nós também não jogar lixo nos
rios não cortar os arbores, não plantar
plante, não fazer queimadas porque polui
o ar não matar as lidas.

A poluição está destruindo a natureza
os peixes estão morrendo muitos imbecis
os tornados estão acontecendo porque
poluindo a natureza, preservar a natura
faz bem para todos nós.

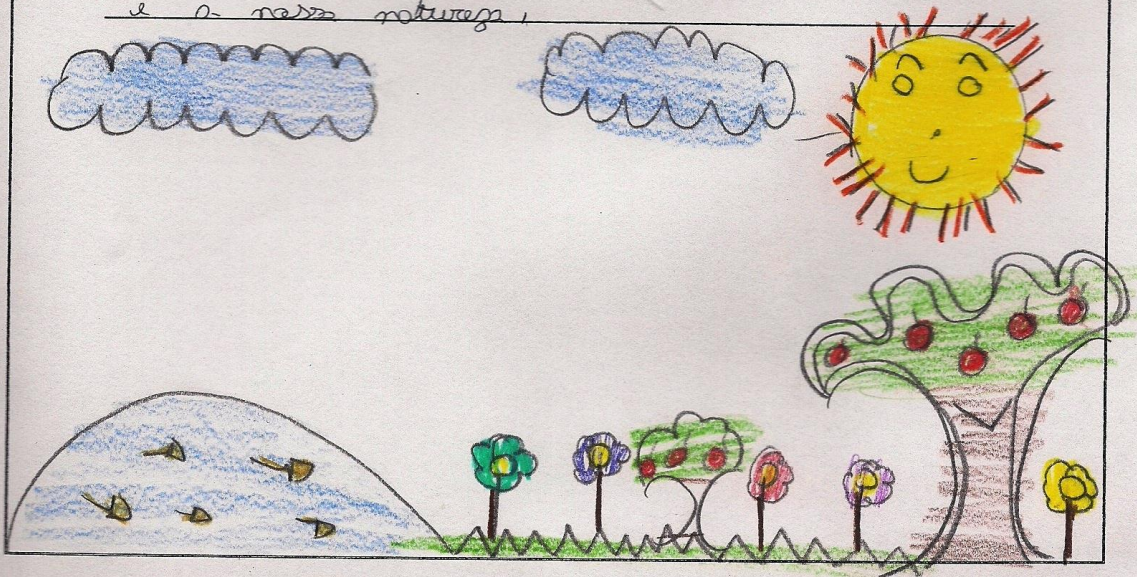




A natureza é linda

A natureza é muito linda porque vive muitas
animais e muitas plantas e água e tem muitas
árvores e frutas como maçã e uva, pera, manga
laranja e etc e muitas como peixe leão gato cadáver
peru tijolo e etc.

mas um dia aconteceu uma coisa muito
ruim porque as coisas chegaram na natureza
e começaram a cortar as árvores
e matar os animais começaram a tirar a
água dos peixes e nos vamos ficar sem água
porque as coisas estão destruindo e nos não podemos
viver sem água porque nos vamos ficar
sem água e nos vamos poder até morrerem
de sede

mas as coisas já destruíram toda a
natureza dos animais e das plantas
e a nossa natureza,



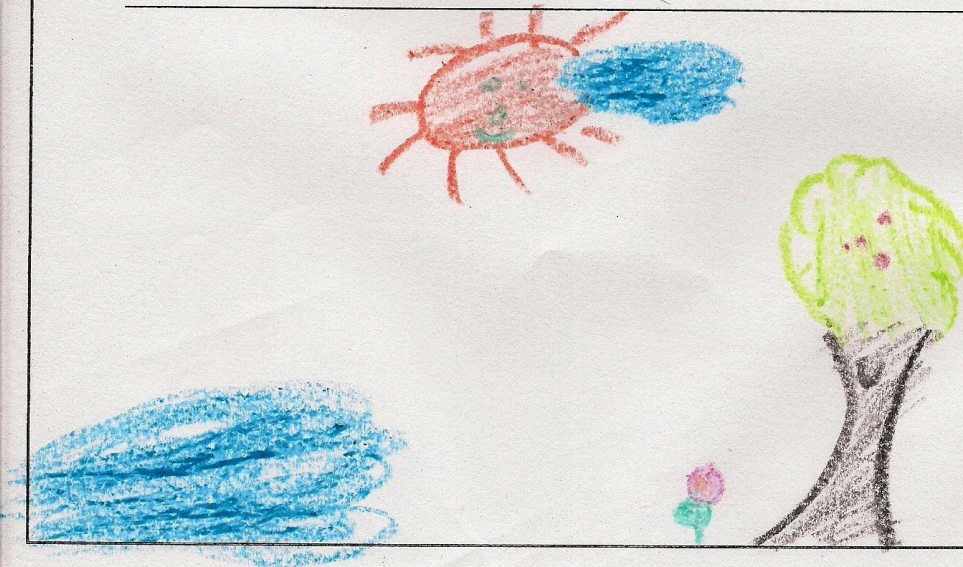

 A natureza
 

A natureza ela é muito importante para ~~os~~ todos, e nós não podemos cortar as árvores, não podemos poluir, não podemos destruir ela, não podemos destruir os rios e não podemos matar os animais.

A natureza está sendo destruída.

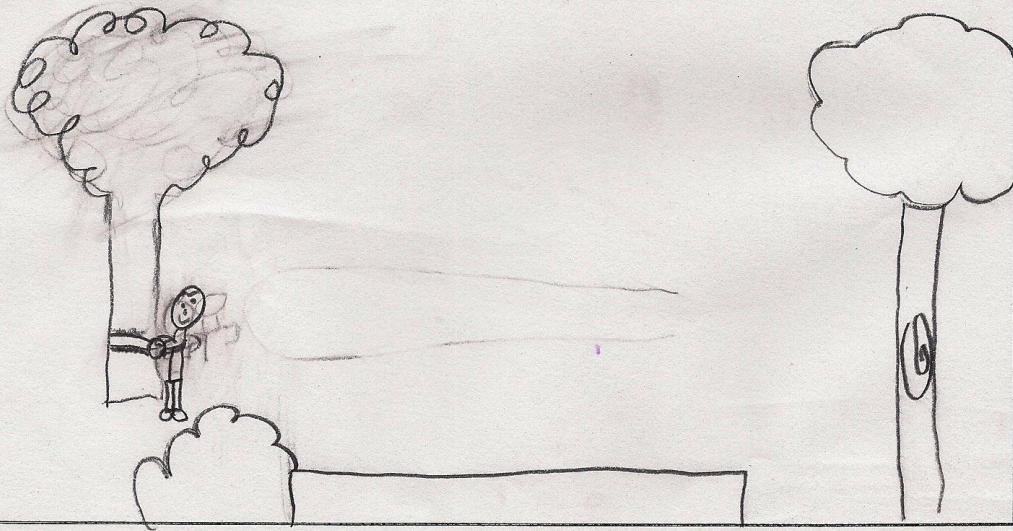
Os sementes das árvores que caem ~~em~~ das frutas das árvores que caem no chão brotam e nascem mais árvores.

Se você plantar mais árvores nós temos mais ar por que as árvores nos dão ar.



A natureza

A natureza é arvore água e animais e muito mais para matar a natureza não pode cortar as arvores e nem jogar lixo nos lagos nos rios e tem que jogar quando a gente entrar na mata por causa de obras.



Não polua

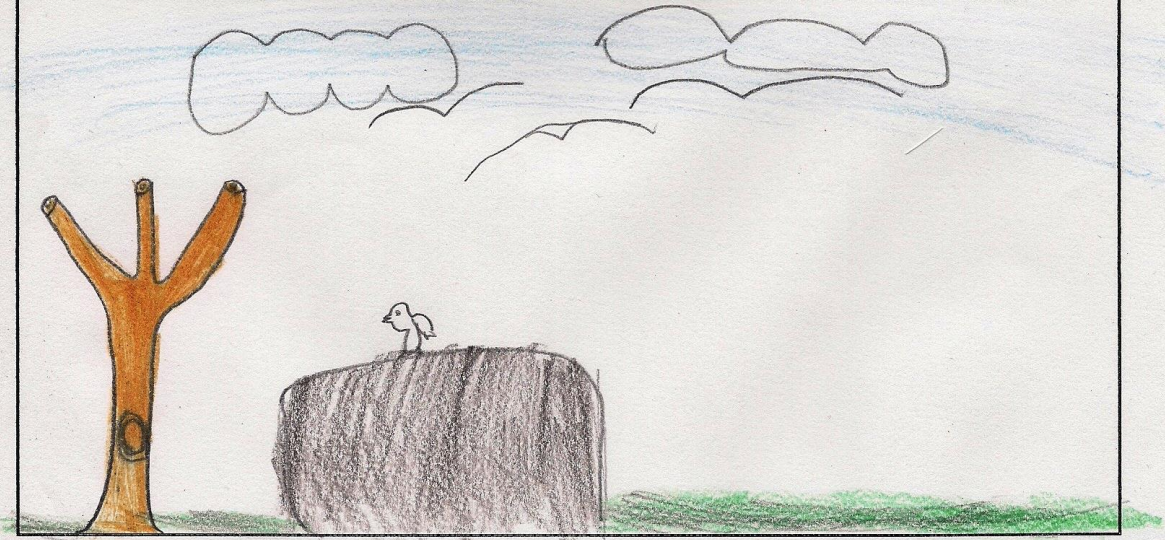
4 natureza não pode ser destruída. Porque? porque a natureza não é água, frutas, verde e na natureza tem animais, alguns animais vivem e animais mar, que dão frutos outros não.

Mas a natureza dando frutos ou não de está desmatando e poluindo as águas, rios e lagoas.

E não não tem que continuar a poluição e o desmatamento e cada um mais plantar árvores e frutas

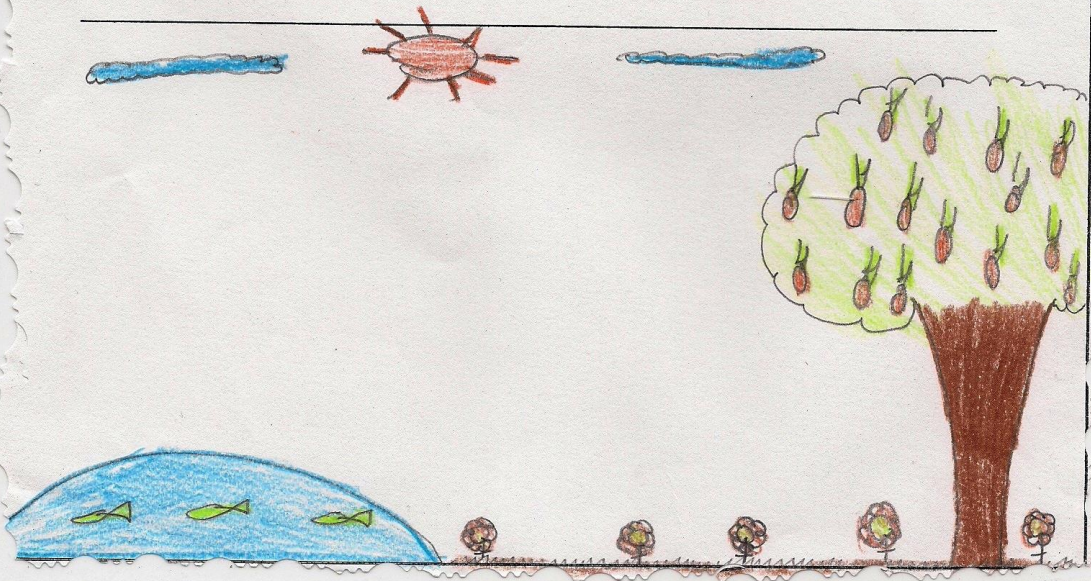
A natureza sendo preservada

A natureza tem que ser mais preservada porque os animais não podem viver sem as árvores as plantas não vivem sem o ar sem os rios para tomar a água para sobreviver na natureza para se reproduzirem e a natureza também precisa dos animais também.



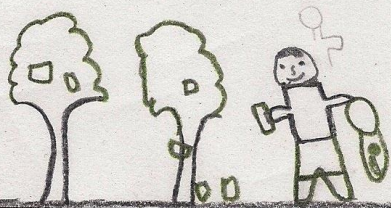
a natureza preservada

A natureza é muito importante para a vida das pessoas e a natureza é muito importante também para os animais a natureza é bonita porque tem muitos rios nos rios tem peixes nas florestas tem muitas árvores, plantas e não pode ser poluída ela tem que ter as florestas para as pessoas e os animais poderem sobreviverem em algumas florestas tem animais perigosos em outras não a natureza é cheia de animais, árvores e plantas etc.



Guia do ar poluido

A natureza tem muitas animais e também muitas árvores e muita água E também tem muita fatura muita passarinhos no céu azul no ar E também tem muita coisa trigu na grama tem muita índia E também tem Bonito com a tataruga não passarinho tem muita passarinho que correm fatura tem que fica limpa a natureza não se jogar o lixo no rio e também não mata os passarinhos.



Dobere a natureza

A natureza e como floresta que tem plantas e agua e animais e néda. semu vage itona que protegi a floresta do pulkua e do cetera. daia dai e do a pasadurho vão morar e osca de uma mata os passaro.

E a pulkua e agua e do os peres morar no floa itone osca e de facta em zona aquada.

O animais vão morar natureza como a palca. maizoma tá e do plercar da e paluda poluissao do ar do agua não é para.

Preservar a natureza.



O verde da natureza

Entre a a cura mais. Realiza a maior tarefa e a natureza ela não é só um monte de árvores são animais, rios, lagos, cachoeiras, um céu azul e um ar puro e gostoso as árvores purificam o ar mas a natureza está sendo destruída as rios estão poluídos e o mar prejudica os animais e as plantas como a reitoria, as árvores e os animais e por causa da poluição devemos cuidar da natureza precisamos economizar a energia, economizar água e o lixo isso é muito ruim a hora de ajudar e agora se não a natureza pode não existir mais por isso devemos preservar a natureza e evitar a poluição as gente não pode acabar com isso num dia se mas juntos podemos ajudar ela dia a dia não podemos conseguir que se o homem fez toda esse estrago em em alguns anos a gente junto pode acabar com isso em alguns anos e não ter vontade de ajudar que a natureza agradece.



A Natureza

A Natureza é importante para nossa vida. mais tem gente que joga lixo no chão quem gosta que a natureza fique cheia de lixo no planeta.

A Natureza está poluída como: rios, ar, árvores, rios e lugares abandonados

Quem não joga lixo no chão se não o ar acaba e a natureza também.



A água poluída

A poluição da água é uma coisa muito séria sem a água a gente não vive sem água a gente não vive sem a gente não pode tomar água, não pode tomar banho. A água poluída é água suja e os peixes não desaparece por que tem muita sujeira e os rios e os mares não estão igual antigamente antigamente era tudo limpo agora o mundo está sujo imundo com a nossa colaboração a natureza floresce os rios e os mares podem ficar limpo os peixes não vão desaparecer. Fera gente que mora perto de rio mar e não tem lixo e joga o lixo atrás da casa e quando chover a chuva lava tudo para a água porisso que a água fica suja. Sem criança pobre que vai nadar naquelas águas podem pegar doenças da quala água essas crianças não sabem das coisas cada um tem que fazer sua parte por que seu mundo vai ficar poluido pela fumaca, lixo nos rios, não sabe.

Com a sua colaboração o mundo pode ficar perfeito.



Do ar da natureza

O ar da natureza é mais puro porque tem árvores por perto mas com essas máquinas de ar-condicionado não é mais o ar puro também os animais estão sendo caçados por caçadores de animais.

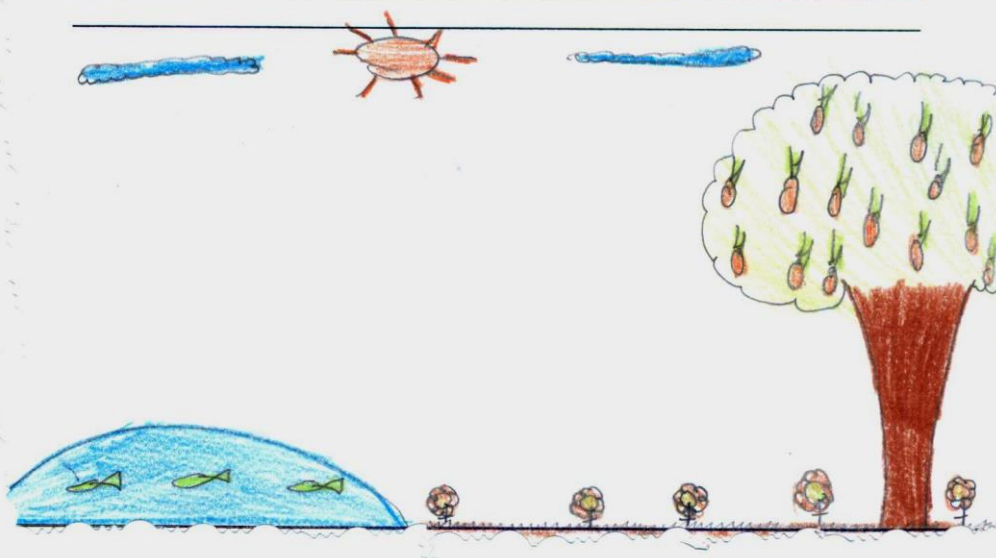
O ar que nos respiramos é ar sujo e quente que nos dá.

Tem gente que corta árvores para vender e outros para fazer casas. Mas o pior é que eles cortam e não plantam.



a natureza preservada

A natureza é muito importante para a vida das pessoas, assim a natureza é muito importante também para os animais a natureza é bonita porque tem muitos rios, nos rios tem peixes, nas florestas tem muitas árvores, plantas, ela não pode ser poluída, ela tem que ter as florestas para as pessoas e os animais poderem sobreviverem em algumas florestas tem animais perigosos em outras não a natureza é cheia de animais, árvores e plantas etc.



Preserve a natureza

Eu acho que a natureza tem que ser preservada e não destruí a natureza com o desmatamento e os animais e não jogar lixo nos rios e não poluir o ar, as pessoas e os animais não pode viver pois as árvores que fazem um ar bom puro para nos respirar.

— Eo porizempra não posso viver sem a natureza, mas a gente não pode deixar se a ela a natureza.

