

A construção de sentidos na produção escrita de crianças

letrônica

Joseline Tatiana Both¹

1 Introdução

Em muitas pesquisas, a argumentação é encarada como um processo que se manifesta tardiamente em termos de aquisição da linguagem. Talvez pautada nessa idéia a escola raramente promova atividades que focalizem a construção de sentido pela linguagem - reflexo da subjetividade e da intersubjetividade - pela apresentação de pontos de vista sobre a realidade. Os trabalhos, nesse sentido, normalmente são realizados nas séries finais do Ensino Fundamental ou no início do Ensino Médio, como atestam os próprios livros didáticos.

Neste estudo, que tem como foco a escrita, partimos da hipótese de que é possível encontrar argumentação já nas primeiras séries do Ensino Fundamental, na fase inicial de aquisição da escrita. Vale explicar que a argumentação é compreendida aqui como equivalente à idéia de sentido, o qual é construído pela linguagem por meio de relações entre palavras, frases e enunciados e que, portanto, é constitutivo de todo e qualquer gênero textual.

Inicialmente, revisitamos alguns estudos realizados acerca do tema e depois analisamos marcas de argumentação, ou seja, indícios que mostrem como se dá a relação entre palavras e enunciados para a construção de um ponto de vista, em produções escritas de alunos de primeiro e segundo anos² do Ensino Fundamental, coletadas no segundo semestre de 2007.

¹ Doutoranda do curso de Lingüística Aplicada –PUCRS, bolsista CAPES. Mestre em Letras PUCRS. Participa do projeto de pesquisa Subsídios teóricos e práticos sobre texto e ensino, coordenado pela Prof. Dr. Leci Borges Barbisan. Publicou o artigo **Por uma abordagem enunciativa da leitura no Ensino Fundamental: o livro didático**, com reflexões produzidas na dissertação de mestrado, na revista *Letras de Hoje*, v.43, n. 1, 2008. jositboth@gmail.com

² Como 2007 foi um ano transição (de oito para nove anos letivos no Ensino Fundamental) em muitas escolas com a implantação do primeiro ano, utilizamos essa denominação equivalente hoje ao primeiro e ao segundo ano do Ensino Fundamental.

A análise foi realizada por meio de conceitos da Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot e Marion Carel, em sua forma atual, a Teoria dos Blocos Semânticos.

A teoria, fundamentada em Saussure, restringe seu campo de estudos buscando explicar a linguagem por ela mesma, ou seja, adotando o princípio de autonomia da língua e recusando a referência ao mundo, à exterioridade. Essa noção permeia todo o trabalho da TAL que, em seu desenvolvimento, tenta ajustar-se cada vez mais à idéia de que é necessária uma teoria lingüística que não tenha que recorrer a aspectos externos e que descreva os fatos lingüísticos em relação com outros.

2 Algumas considerações sobre a área da Aquisição da Linguagem

A aquisição da linguagem constitui-se como uma ampla e vasta área de investigação. Conforme ressalta Scarpa (2003), é, por suas indagações, uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar que busca responder a questões advindas especialmente da Psicologia (Psicolingüística e Psicologia do Desenvolvimento) e da Lingüística.

De acordo com Silva (2007), essa ligação mais íntima com a Lingüística e com a Psicologia demonstra que há uma “falta” nos estudos de aquisição no que diz respeito ao sujeito que produz a linguagem. Enquanto a Lingüística busca explicitar as regularidades e sistematicidades da língua no dizer da criança, excluindo o sujeito em sua singularidade, a Psicolingüística tenta reunir linguagem-língua e sujeito, mas percebe língua e sujeito como domínios separados. Com a Psicologia do Desenvolvimento, o sujeito é visto como adquirindo a língua enquanto objeto. Isso acarretaria, conforme a autora, “as exclusões da língua como uma realidade heterogênea e do sujeito como lugar da singularidade, constituído a partir de sua posição numa estrutura que lhe permite enunciar em sua língua materna” (SILVA, 2007, p. 124).

A “falta”, apontada por Silva (2007), seria, então, traduzida pela necessidade de se levar para o campo da aquisição uma concepção enunciativa que permitiria olhar para as singularidades através de um processo de subjetivação, ou seja, de instauração da criança como sujeito da linguagem.

Alguns estudos têm tentado preencher esse espaço como a própria tese de doutorado de Carmem Luci da Costa Silva, pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, além dos trabalhos de Cláudia Mendes Campos, Carmi Ferraz Santos e Luci-Banks Leite, da Universidade Estadual de Campinas.

2.1 Revisitando alguns trabalhos realizados

A pesquisa realizada por Silva (2007) não trata especificamente da questão da aquisição em termos de argumentação, porém merece ser destacada pelo fato de olhar para o processo a partir de uma perspectiva enunciativa, o que traz uma contribuição importante para a área. A autora investiga, a partir de dados longitudinais da fala de uma criança dos 11 meses aos 3:5, como a criança se instaura na linguagem, como sujeito. Para isso, parte dos conceitos de Benveniste, principalmente.

Segundo a autora, a singularidade e os modos de enunciação na aquisição são explicados por meio de três operações: preenchimento de lugar enunciativo, referência e inscrição enunciativa da criança na língua-discurso. Por meio da primeira, haveria a passagem do preenchimento de lugar a partir do outro para o reconhecimento do que esse lugar provoca no outro, o que Silva (2007) chama de processos de conjunção e de disjunção. Com a segunda, haveria uma passagem da atualização de uma referência mostrada (no contexto aqui e agora) para uma constituída na língua-discurso. Por fim, com a terceira operação ocorreria a transição de um uso discursivo subjetivo por meio de formas e funções para um uso em que a enunciação constitui outra enunciação.

Campos (2005), também com uma abordagem enunciativa, trata da argumentação na escrita infantil, por meio da análise, em um estudo longitudinal, de bilhetes escritos por uma criança dos 5 aos 10 anos de idade. O trabalho mostra que a argumentação está presente na escrita da criança desde cedo e que a argumentação infantil teria características diferentes da do adulto já que seria constituída por “restos de outras falas” suas ou dos adultos. Além disso, a criança demonstraria ser mais suscetível a deslizamentos promovidos pela imprevisibilidade da linguagem do que o adulto.

A autora, que baseia sua pesquisa nos conceitos da Teoria da Argumentação na Língua (em sua segunda forma), demonstra que a argumentação se constitui na escrita, principalmente, por meio de um encadeamento *X conector Y*. Algumas vezes, o conector não aparece, mas pode ser recuperado e em outras a argumentação se impõe simplesmente pela orientação argumentativa. Ela afirma que é a argumentação que dá unidade aos textos, configurando relações bastante específicas entre suas partes, ou seja, constituindo argumento e conclusão.

Em outro estudo sobre argumentação no quadro da Semântica Argumentativa de Oswald Ducrot (também em sua segunda forma), Banks-Leite (1996) analisa a fala crianças, com idade média de cinco anos, observadas em uma classe de pré-escola, em situações de “trocas lingüísticas”. Focaliza três pontos principais: relações argumento-conclusão, os topoi sobre os quais essas relações se apóiam e o funcionamento de alguns concessivos (mas, só que...). A pesquisa revela que existe uma argumentação bastante elaborada nessa faixa etária.

No artigo *A argumentatividade em textos infantis*, Santos (2001) aborda a questão partindo das leituras de Koch dos estudos de Oswald Ducrot. Para tanto, utiliza dados coletados a partir da produção escrita de alunos de quarta série de uma escola privada de Campinas. A autora conclui que os alunos fazem um bom uso dos mecanismos lingüísticos para compor seus argumentos, mesmo que não tenham sido submetidos a um ensino específico quanto à produção de textos argumentativos.

Esses trabalhos são realizados a partir do que Campos (2005) chama de uma mudança de rumos nos estudos em aquisição, o que se dá no início da década de 1990, segundo ela. Foi naquele momento que alguns pesquisadores começaram a estudar a linguagem da criança não mais relacionada à noção de desenvolvimento. Nesse sentido, a autora acrescenta a afirmação de Lemos:

A relação da criança com sua língua na trajetória que a move de *infans* a sujeito falante não é tomada aqui como objeto de desenvolvimento, mas como “mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e, em consequência, em relação à sua própria fala”. (LEMOS apud CAMPOS, 2005 p.15)

Segundo a autora, na primeira posição a criança está “circunscrita” à fala do outro; na segunda ela está submetida ao movimento da língua, quando sua fala se distancia da fala do outro e na terceira posição a criança se divide como sujeito falante entre aquele que fala e aquele que escuta sua própria fala. Conforme Lemos, não há superação de alguma posição, mas 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 posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala” (LEMOS, 2002, p.56).

Campos (2005) reafirma essa idéia, descartando a hipótese evolutiva em sua relação com a argumentação, considerando que já há indícios de “submetimento ao

funcionamento lingüístico-discursivo e da subjetividade”, no caso da criança investigada, ao longo de todo o corpus analisado.

2.2 Sobre a importância do texto³ (ou discurso) nas pesquisas relacionadas à aquisição

Por meio dos estudos relacionados à aquisição da linguagem o que se busca é entender a relação da criança com sua língua. Em nosso entendimento, essa relação se dá, especialmente, pelo discurso. É por meio dele que interagimos com o outro e produzimos sentidos.

Já dizia Benveniste (2005) que não atingimos nunca o homem separado da linguagem, ela não é um instrumento, está na sua natureza, constituindo-o. “É um homem falando que encontramos no mundo [...] a linguagem ensina a própria definição de homem” (2005, p.285). Sobre esse processo de subjetivação que constitui a enunciação, Fiorin (2002) afirma: “a enunciação cria qualquer mundo”, fazendo menção ao capítulo de Gênesis, na Bíblia, que, segundo ele, já ensinava essa lição.

3 A criação de mundos pela enunciação: uma análise da escrita da criança

Em relação a estudos que priorizam a análise da argumentação, podemos dizer que ela tem sido tratada, muitas vezes, partindo da concepção tradicional de argumentação, vinculada à lógica e à retórica. Essa perspectiva leva muitos pesquisadores a postular que, conforme apontam Santos (2001) e Campos (2005), o surgimento do discurso argumentativo em crianças ocorre tardiamente. Os trabalhos discutidos anteriormente, no entanto, contradizem esse postulado, provando que a construção da argumentação aparece muito antes do que se imaginava.

Dentro de uma concepção tradicional, acredita-se que a argumentação provém dos fatos do mundo, os quais podem ser analisados em termos de condições de verdade. Nessa perspectiva, a linguagem não é mais do que um meio de representação da realidade e transmissão de informações.

Com uma visão bastante diferenciada, temos um conceito de argumentação inscrito na própria língua, a partir da teoria enunciativa de Oswald Ducrot e Marion Carel. A Teoria da Argumentação na Língua (TAL), também conhecida como Semântica Argumentativa, além de propor um estudo que relaciona língua e fala,

³ Não é nosso objetivo aqui realizar uma diferenciação ampla entre os conceitos de texto e discurso. Cabe destacar que, no âmbito de uma teoria enunciativa que é a Teoria da Argumentação na Língua, temos o discurso. Por vezes, utilizamos a palavra texto, tendo em vista que, na escola, esse é o termo mais comumente utilizado.

também considera a relação entre palavras, entre frases e entre discursos como formas de construção do sentido. O produtor do discurso, locutor, (re) constrói o mundo pela linguagem, e, ao utilizá-la, posiciona-se e argumenta.

É nesse quadro que se insere este trabalho, assim como alguns citados nas seções antecedentes. No entanto, diferentemente dos estudos de Santos (2001), Campos (2005) e Banks-Leite (1996) nos utilizamos dos conceitos adotados no momento atual da teoria – a Teoria dos Blocos Semânticos –, enfocando principalmente a noção de encadeamento argumentativo, polifonia e aspecto.

A Teoria dos Blocos Semânticos mantém a idéia fundamental da teoria desde seu surgimento: a de que o sentido se baseia na argumentação, ou seja, de que a linguagem é essencialmente argumentativa tendo em vista que a argumentação está inscrita na própria língua.

Ducrot, partindo de Saussure, propõe uma articulação entre língua e fala produzindo o conceito de instrução (da palavra, da frase), que explicita essa vinculação. Por esse conceito, entendemos que cada palavra possui uma significação, em termos de uma indicação de possibilidades de sentido que poderiam ser assumidos no uso da língua. A argumentação está contida na língua, mas só se completa, se efetiva, na fala. Por meio da fala, uso da língua, o locutor faz escolhas que revelam sua posição, constrói o mundo, demonstra sua visão em relação aos fatos, argumenta. A opção que faz por determinadas palavras, por exemplo, determina a continuação do seu discurso. Na língua, como constructo teórico, temos a frase que possui apenas uma significação. Esta é aberta e dá indícios do sentido que ela poderá assumir no uso. O sentido como um todo só será preenchido no uso. Assim, entendemos que a língua prevê a fala (o uso) e este, por sua vez, parte da língua.

A noção de relação, oriunda do que os pós-saussurianos chamaram de Estruturalismo, como podemos perceber, assume papel fundamental na teoria que, além de propor um estudo que articula língua e fala, também percebe a relação entre palavras, entre frases e, principalmente, entre discursos como formas de construção do sentido. Ducrot, respondendo a questionamento em uma conferência, afirma que um dos temas saussurianos importantes para sua teoria é a idéia *segundo a qual na língua só existem relações, a relação preexiste ao termo. Esta idéia – bastante misteriosa, devemos*

reconhecer – está na base da Teoria da Argumentação” (1988, p.183, tradução nossa).⁴ Uma semântica estrutural deve estar fundamentada pela noção de alteridade como um valor constitutivo (DUCROT, 1987, p.9). Além disso, também dessas noções, provém o recorte do objeto de estudo da TAL, que se ocupa dos aspectos lingüísticos em sua análise.

Sendo assim, o discurso é o único doador de sentido e deve ser organizado a partir de *encadeamentos argumentativos*, os quais não são semanticamente independentes. Esses encadeamentos são formados por uma seqüência de proposições unidas por um conector (X conector Y) e organizam o discurso de acordo com duas estruturas básicas: a normativa, que utiliza o conector *donc* (DC), correspondente a portanto e outras conjunções, e a transgressiva, que utiliza o conector *pourtant* (PT), equivalente a no entanto. Essas estruturas, de dois segmentos unidos por um conector, formam um *bloco semântico*, uma vez que nenhum dos segmentos tem sentido isoladamente, mas apenas em relação com o outro.

Outro conceito importante é o de polifonia, constitutiva de todo discurso. Ao produzir linguagem, o locutor (L) coloca em cena enunciadores que expressam pontos de vista, em termos de aspectos. Esse é, na verdade mais um modo de ver a relação na teoria: a relação entre discursos evocados pelo locutor. Este se relaciona com os pontos de vista apresentados, assumindo-os, rejeitando-os, ou apenas concordando com eles.

Destacamos que a polifonia possibilita a compreensão do sentido dos enunciados (e do discurso), revelando os implícitos e a relação do locutor com outros discursos que ele evoca ao enunciar-se. A argumentação, construída pela linguagem, é permeada pela relação do locutor com seu interlocutor e também pela relação do seu discurso com outros discursos, revelada pela polifonia.

3.1 Existe argumentação na escrita das crianças?

Para a realização deste estudo, coletamos dados de quatro turmas das séries iniciais do ensino Fundamental: dois primeiros anos (compostas por crianças que ingressaram com seis anos) e duas primeiras séries.

Não discutimos aqui questões vinculadas a metodologias de ensino, tendo em vista que este não é nosso objetivo no momento. Acreditamos que elas interfiram de

⁴ “*según la cual en la lengua sólo existen relaciones, la relación preexiste al término. Esta idea – bastante misteriosa, hay que reconocerlo – está a la base de la teoría de la argumentación*” (DUCROT, 1988, p.183).

alguma forma nos resultados encontrados, mas não podemos reduzir a complexidade da questão até porque nem todos os aspectos delas decorrentes podem ser avaliados muito prontamente, pelo contrário. De acordo com essa postura, também estão as considerações de Sérgio Antônio da Silva Leite, professor da Faculdade de Educação da Unicamp:

[...] penso que o assunto não pode ser colocado como um conflito entre os defensores do método fônico versus os defensores das concepções construtivistas. A questão é muito mais ampla e profunda, com implicações de natureza ideológica, política, social, econômica e, principalmente, educacional. (Folha de São Paulo, 18/03/06)

O que não podemos deixar de comentar é que acreditamos que a questão da alfabetização passa por dominar o código escrito, mas também por vivenciar práticas de letramento que propiciem ao aluno oportunidades de tornar-se um leitor e um escritor competente. Ler e escrever, nesse ponto de vista, devem ser encarados, fundamentalmente, como processos de produção de sentidos.

Voltando à questão da coleta de dados, ressaltamos que o trabalho se deu em torno de uma questão a ser respondida por todos os alunos: *O que é a escola para ti? (o que tu pensas sobre ela: o que tu gostas, o que está bom, o que pode melhorar...)*. A única diferença é que uma turma de primeira série tinha um interlocutor mais explícito, a direção da escola.

Fomos até as escolas e pedimos a colaboração dos alunos para o trabalho, explicando-o. As perguntas que estão entre parênteses acima foram utilizadas no sentido de auxiliar os alunos nos tópicos sobre os quais poderiam escrever.

3.2 Discussões possíveis acerca dos dados

Em muitos discursos o que chama nossa atenção, em termos de estruturação, é o paralelismo. Muitos alunos escrevem cada frase em uma nova linha iniciando-as da mesma forma, o que talvez mostre a idéia que eles fazem da escrita – construção de frases e não de textos/discursos. Isso nos faz supor que, em muitos casos, o “modelo” de texto oferecido para a criança é, na verdade, um não-texto, ou melhor, uma seqüência de frases que não se relacionam e que, portanto, não produzem uma unidade semântica.

Nos dois discursos que seguem, percebemos que a frase inicial constitui-se na conclusão para a qual algumas das demais remetem, mesmo que essa relação não esteja

evidente na forma como o texto foi escrito. Percebemos que não há construção explícita de um encadeamento do tipo *X conector Y*, mas a criança apresenta seu ponto de vista em relação à escola à medida que fala do que gosta e do que não gosta. As palavras escolhidas revelam a orientação argumentativa de seu discurso. Assim, podemos pensar que o encadeamento possivelmente esteja implícito, ou seja, a maioria dos argumentos leva à conclusão de que a escola é boa.

Discurso 1 (1ª série):

Eu gosto da escola
eu gosto dos meus coléguinha
eu gosto dos trabalhinho
eu gosto da comida do colégio
eu não gosto de alguma
músicas do colégio
eu não gosto quando a professora grita
(Eduarda)

O encadeamento que expressa essa idéia de que a escola é boa pode ser construído da seguinte forma:

- gostar dos coleguinhas; gostar dos trabalhinhos; gostar da comida do colégio; gostar de algumas músicas do colégio DC gostar da escola

Discurso 2 (1ª série):

Eu gosto do colégio diretora
eu a doro estudar
eu gosto da aula de música e também ingles
eu gosto da profe
(Gabi)

De forma semelhante ao discurso anterior os enunciados podem ser expressos pelo encadeamento:

- gostar do colégio; adorar estudar; gostar das aulas de música e de inglês; gostar da professora DC gostar da escola

Uma outra explicação referente ao paralelismo é a de as crianças estarem escrevendo sua resposta baseadas na pergunta: “O que é a escola para *ti*?”. Talvez isso possa ter levado muitas delas a começarem grande parte dos enunciados com “eu”.

Em outros casos, encontramos enunciados em que também não aparece nenhum elemento de ligação entre os segmentos que os constituem, mas sua relação é mais facilmente recuperada do que nos exemplos 1 e 2, como vemos a seguir:

Discurso 3 (1ª série):

Olá Inês eu gosto muito de ce colégio e eu nunca vou ir para outra escola.
(César)

A partir desse enunciado, é possível construirmos dois encadeamentos, correspondentes a dois pontos de vista (enunciadores):

Enunciador 1: Gostar do colégio DC não ir para outra escola

Enunciador 2: Gostar do colégio PT ir para outra escola

É a polifonia, presente na palavra *nunca* (negação), que remete aos enunciadores 1 e 2. O locutor relaciona-se com os dois enunciadores, rejeitando o segundo e assumindo o primeiro.

Vale dizer que a construção desses encadeamentos deve-se à relação que está expressa no enunciado produzido pela criança. Essa relação é marcada pelo conector *e*, que, pela gramática tradicional, possui valor aditivo, mas nesse uso assume o valor de *portanto*, encaminhando para uma conclusão.

No exemplo seguinte, vemos que a criança marca explicitamente essa relação (de argumento e conclusão) com o uso das marcas lingüísticas *tanto* e *que* :

Discurso 4 (1ª série):

Olá diretora eu gosto tanto deste colégio que nem quero sair dele.
(Gabriel)

Também nesse enunciado percebemos que o locutor coloca em cena dois enunciadores:

Enunciador 1: gostar muito do colégio DC não querer sair dele

Enunciador 2: gostar muito do colégio PT querer sair dele

Da mesma forma que no discurso anterior, temos a presença de dois enunciadores. O locutor assume o primeiro ponto de vista e rejeita o segundo.

Em relação aos dados analisados até aqui, vale ressaltar que não é necessário que algum elemento de ligação esteja explícito, já que o leitor o recupera na construção do sentido, na relação que (re)estabelece entre as partes no momento da leitura. Essa não é uma peculiaridade do discurso da criança, já que o mesmo ocorre em discursos de adultos de um modo geral. Algumas vezes, a relação é evidente, explícita, e em outras necessita ser reconstruída, o que não demonstra menor qualidade no discurso. No entanto, não podemos descartar a possibilidade de que o locutor, quando faz bom uso de articuladores em seu discurso, possa estar mais consciente dos recursos lingüísticos disponíveis, mas para que isso fosse bem avaliado seria necessária uma pesquisa específica.

Dando seqüência à análise dos dados, percebemos que alguns discursos evidenciam construções nas quais se percebe o uso de outros mecanismos que dão conta da coesão. Vale salientar que a coesão está intimamente ligada à noção argumentação, tendo em vista que focaliza as relações que o locutor estabelece em seu discurso e que, por sua vez, constroem sentido.

Discurso 5 (1ª série):

Olá Diretora a maioria das coisas estão boas as horas de saída e chegada, o recreio, eu gosto também das atividades tipo: educação física, música, sala de leitura, e o inglês. O que eu não gosto. Não tem o que eu não goste eu gosto de tudo! Beijos
(Victoria)

O exemplo mostra um maior uso dos sinais de pontuação e de elementos de ligação no texto. O uso da expressão “atividade tipo” parece sinalizar a idéia de que há um grupo de atividades que são consideradas boas pelo locutor. Com a expressão, ele anuncia o que vem a seguir no seu discurso, demonstrando assim uma reflexão mais elaborada acerca da linguagem. Também é interessante notar a correspondência em termos de tempo e modo verbal no trecho “*Não tem o que eu não goste*”.

A partir desses enunciados podemos construir o encadeamento:

- as coisas estão boas DC eu gosto de tudo na escola

Uma ressalva nesse caso é a “incoerência” que aparece na relação entre “a maioria das coisas estão boas” e o final “não tem o que eu não gosto”. Pela polifonia marcada na palavra “maioria”, construímos o entendimento de que há coisas que não são boas na escola, o que não se confirma na continuidade do discurso.

Por outro lado, um aspecto interessante a ser comentado nesse discurso é o enunciado “o que eu não gosto”. Com ele, a nosso ver, a criança parece demonstrar a leitura que fez do instrumento (falando primeiramente do que gosta e depois do que não gosta) e, ao mesmo tempo, direcionar a construção de sentidos para o leitor. Ela retoma o questionamento feito a ela, integrando-o em seu discurso, e, dessa forma, organiza sua argumentação.

No discurso seguinte novamente encontramos uma clara relação entre os segmentos, marcada inclusive pelo uso de *porque*, como elemento de ligação.

Discurso 6 (1º ano):

Eu gosto da escola porque é legal e dá educação

Eu gosto da escola porque eu gosto de ir na praça.

(sem nome)

Os dois enunciados nos levam a perceber os encadeamentos:

- a escola é legal DC eu gosto dela
- a escola dá educação DC eu gosto da escola
- eu gosto de ir na praça DC eu gosto da escola

Esse discurso também nos mostra que a criança, por meio da escrita, produz sentidos que são constituídos de relações, nesse caso, de argumento e conclusão, utilizando um conector adequado para evidenciá-las.

Discurso 7 (1ª série):

Eu gosto de vim para a escola por que é importante aprender – é importante para: mim quando eu crescer eu ter um serviço bom e iso é importante para todods eu gosto de aprender eudar – eu gostaria de quando eu ir para a ciguda sere eu vo ganhar da minha mãe uma bicicleta da minha mãe e quando eu ir para a ceguna sere eu vo te saldade da primeira serie.

(Joy)

A partir dos enunciados podemos construir os seguintes encadeamentos:

- é importante aprender DC é bom ir para a escola
- aprender DC ter um serviço bom
- aprender e ter um serviço bom DC importante para todos
- passar para a 2^a série DC ganhar uma bicicleta
- passar para a 2^a série DC ter saudade da primeira série

Vale destacar que a polifonia aparece nesse texto pela expressão *gostaria*, a qual remete a um outro enunciador: *passar de ano PT não ganhar bicicleta*, já que se trata de uma possibilidade. O locutor apresenta esse ponto de vista, mas o rejeita.

A criança, nesse discurso faz uso do anafórico “isso” que retoma todo um trecho anterior e permite a construção do terceiro encadeamento: *aprender e ter um serviço bom DC ser importante para todos*. Por outro lado, percebemos que o discurso apresenta na seqüência quebra em relação às idéias, à progressão temática. O menino inicia falando do porquê é importante ir para a escola e parte para a idéia de que quando for para segunda série deseja ganhar uma bicicleta. Nesse caso, perde-se a relação entre as partes do discurso.

Discurso 8 (1^a série):

Eu gosto da escola porque eu gosto de estudar eu ganhei muitos amigos e eu gosto muito de ler e eu estou muito feliz por estar aqui e eu pratico muitos esportes aqui e estou muito feliz por estudar aqui e a nossa professora é muito querida e me ajudou a ler e escrever e por isso que eu vou continuar estudando aqui. Fim.

(Bruno)

O discurso de Bruno permite-nos construir os seguintes encadeamentos:

- gostar de estudar DC gostar da escola
- ganhar muitos amigos DC gostar da escola
- gostar muito de ler DC gostar da escola
- estar na escola DC estar feliz
- praticar esportes DC estar feliz na escola
- professora ajuda a ler e escrever DC professora querida
- gostar de estudar, estar feliz na escola, gostar da professora DC querer continuar estudando na escola

Os usos que o aluno faz de *porque* e *por isso* auxiliam a construção desses encadeamentos, que demonstram que o discurso é elaborado de forma coerente e muito bem relacionada. O *por isso* utilizado no último enunciado recupera todos os aspectos considerados positivos na escola pelo locutor e aponta para uma conclusão, como demonstra o último encadeamento construído a partir do discurso: *gostar de estudar, estar feliz na escola, gostar da professora DC querer continuar estudando na escola*

Além disso, o locutor utiliza bastante a conjunção *e*, que também assume a função de encadear os segmentos (argumentos e conclusões), talvez evidenciando marcas da oralidade. No caso do *e* que liga *a nossa professora é muito querida e me ajudou a ler e escrever*, consideramos que ele assume a função de *porque*, tornando possível o encadeamento *professora ajuda a ler e escrever DC professora querida*. O exemplo propicia uma reflexão sobre o modo como as palavras funcionam no discurso – entendido como uso da língua – na relação com outras palavras.

Outro aspecto importante a ser analisado, tendo em vista que aparece em vários discursos tanto da primeira série quanto do primeiro ano, é o uso de articuladores como *mas, só que*. Ele também revela que existe certo grau de polifonia no discurso infantil e, em alguns casos, um uso bem elaborado dos recursos lingüísticos. Vejamos os exemplos:

Discurso 9 (1ª série):

Olá diretora Inês eu adoro ésta escola mas um único problema é quando minhas colegas briga co migo mas eu gosto do recreio.

(Natham)

Considerando o primeiro enunciado (*Olá diretora Inês eu adoro esta escola mas um único problema é quando minhas colegas briga co migo*), elaboramos o encadeamento:

- Adoro a escola (DC não tem problemas) *MAS* brigam comigo na escola (DC tem um problema)

Nesse caso, o *mas* parece contrapor duas conclusões contrárias, introduzindo uma restrição ao que foi expresso anteriormente – idéia com a qual o locutor concorda. Em outras palavras, o articulador *mas* não se opõe a *adoro a escola*, na verdade ele contrapõe *não tem problemas e tem um problema*.

Na segunda parte do discurso, apesar de ser um pouco mais difícil, sob nosso ponto de vista, analisar o uso do articulador, acreditamos que ele tenha um funcionamento semelhante ao anterior, em que as conclusões são opostas. A partir desse entendimento, construímos a seguinte formalização:

- As colegas brigam comigo (DC deveria não gostar da escola) *MAS* gosto do recreio (DC gosto da escola)

Vale lembrar que essa é apenas uma possibilidade de atribuir um sentido para o discurso da criança, baseada nos recursos lingüísticos nele empregados, o que muitas vezes ocorre de fato na relação locutor/interlocutor.

Discurso 10 (1ª série):

Está boa, só que tem que mudar o banheiro feminino, só mudou o masculino daí é só isso que tem que melhorar.

Nesse caso o *só que* também funciona como um articulador, com valor de *mas*, que estabelece uma restrição ao que foi declarado anteriormente.

- A escola é boa (DC não tem nada para mudar) *MAS* o banheiro feminino não mudou (DC tem algo para mudar)

A criança argumenta ainda dizendo que *só mudou o banheiro masculino*, o que funciona como argumento para as mudanças no banheiro feminino também. Mesmo que não esteja explícita a relação entre os segmentos *tem que mudar o banheiro feminino e só mudou o masculino*, há uma relação que poderia ser marcada com um *porque*. Assim, pela polifonia presente em *só*, é possível construirmos o encadeamento:

- Mudanças no banheiro masculino DC mudanças também no banheiro feminino

Discurso 11 (1º ano):

Não gosto de brigas mas de educasano e de ti.

(Guilherme)

Nos dados dos primeiros anos também aparecem os articuladores. No exemplo acima temos um *mas* com uma função diferente da dos demais já discutidos. Ele pode ser considerado como um *mas SN*, conforme classificação de Vogt (1989) e teria a função de fazer uma retificação. Essa retificação aparece depois de uma proposição negativa; a segunda introduz uma determinação que substitui aquela que é negada.

- Não gostar de brigas (DC não gostar da escola) *MAS* gostar de educação e de ti (DC gostar da escola)

Além dos casos citados acima, ocorreram alguns em que as crianças responderam, uma a uma, às questões que no instrumento apareciam para complementar a pergunta central e sugerir tópicos sobre os quais elas poderiam escrever. Isso pode, talvez, indicar uma falha na elaboração de nosso instrumento, o que poderia ser revisto por meio da aplicação de um novo recurso.

Sobre a presença de um interlocutor mais explícito no caso de uma das turmas de primeira série, observamos que as diferenças em sua escrita não foram significativas em relação às outras turmas a não ser pelo fato de aparecer o nome do destinatário no

início de vários textos. Nossa hipótese é de que as crianças que não tinham a explicitação do interlocutor (direção) talvez tenham nos visto como interlocutores reais, dirigindo a nós o seu texto, já que entramos nas salas de aula pedindo sua colaboração em nosso trabalho.

Por último, é necessário reafirmarmos que as crianças “constroem”, cada uma a sua maneira, a escola em que estudam. Em muitos discursos analisados a escola é a mesma (enquanto espaço físico, instituição), mas é vista como “boa” por motivos diferentes para cada criança: ter pracinha, oferecer educação, ter uma boa professora, ... Por outro lado, é construída com aspectos negativos também distintos: brigas com colegas, gritos da professora, etc. Cada um produz um sentido para a escola ao expressar seu ponto de vista, pela linguagem. Essa possibilidade de (re)criar a realidade, e não somente descrevê-la, é produzida pela argumentação e, portanto, pela subjetividade que o próprio sistema da língua prevê.

4 Algumas considerações

Pensamos que este estudo, apesar de sua simplicidade e de seu caráter de ensaio, constitui-se como uma oportunidade de reflexão. A escrita da criança em fase inicial de aquisição há muito tempo desperta nossa curiosidade e essa foi uma tentativa inicial de reunir, então, duas áreas de interesse: aquisição e argumentação.

Observamos, apesar de à primeira vista isso não ter sido muito claro para nós, que a argumentação, entendida como construção de sentidos por meio de relações, está presente na escrita da criança desde muito cedo, aparecendo sob diversas formas, como sugeriam outras pesquisas mencionadas no início deste estudo.

As crianças, mesmo muitas vezes ainda incorporando dizeres do adulto, encontram seu espaço de dizer, posicionando-se em relação à temática apresentada, seja pela orientação argumentativa promovida pela escolha do léxico, seja pelas construções com um *porque* implícito ou explícito, seja pelo uso de articuladores e, assim, da polifonia.

Uma pergunta que cabe ser feita a partir do estudo é por que muitas vezes a escola deixa para tratar da argumentação apenas no início do Ensino Médio ou no final do Fundamental? Acreditamos que, de acordo com uma perspectiva tradicional, em que a linguagem é vista como instrumento, a escola acaba considerando-a como algo separado da criança e a argumentação como algo muito complexo para ela. Nossos

dados parecem confirmar, entretanto, que a linguagem, essencialmente argumentativa, constitui o sujeito, e que a criança é capaz de construir, com suas especificidades, um discurso argumentativo, um ponto de vista sobre a realidade, já na fase inicial de aquisição da escrita.

Seria ingênuo pensar que a análise dos dados esgota-se aqui. Eles permitem, na verdade, muitas outras reflexões. A “falta” de que fala Silva (2007) em sua tese, referindo-se principalmente à exclusão da subjetividade e, portanto, da singularidade nos estudos em Aquisição da Linguagem, está longe de ser preenchida já que outros trabalhos nesse sentido merecem ser desenvolvidos. Na continuidade, percebemos que seria interessante também coletarmos outros materiais nos mesmos grupos. Textos narrativos, talvez, poderiam revelar mais sobre a estruturação do texto da criança e suas relações internas, pois possibilitariam mais a unidade em torno de um tema e menos a dispersão.

É importante que busquemos, em algum momento, encontrar espaços para refletir sobre o papel da escola no sentido de desenvolver estratégias, desde o início da aquisição da escrita, que colaborem para que a criança encontre cada vez mais um espaço para pensar e para assumir-se enquanto sujeito da linguagem. Ainda acreditamos no papel que tem a educação nesse sentido. Sua tarefa é essencialmente a de tornar os seres humanos mais plenos, inteiros e verdadeiros; ajudar a ser tudo o que podem ser, nem mais, nem menos, como tão bem afirmou Roberto Crema⁵. Só alcançamos esse ser humano pleno por meio da linguagem. E seremos ainda mais plenos, “mais homens”, se essa linguagem for identificada com a nossa em termos de criação. “É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem.”(BENVENISTE, 2005, p.285)

Quando conseguirmos atingir, com a prática docente, o ser humano na sua inteireza, devolvendo-lhe a tarefa de produzir sentido, estaremos, talvez, devolvendo também à criança o gosto pelo que diz respeito a sua língua. Afinal de contas, a língua da qual nos apropriamos a todo instante, como diz Benveniste, *serve é para viver*.

⁵ Psicólogo e antropólogo, Vice-reitor da Universidade da Paz.
Letrônica, Porto Alegre v.1, n.1, p. 131, dez. 2008.

Referências

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

BENVENISTE, Émile (1966). *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. Campinas: Pontes, 2005.

CAMPOS, Cláudia Mendes. *Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Unicamp, Campinas, 2005.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Tradução: María Marta Negroni e Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. *O dizer e o dito*. Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas. SP: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle, 1988.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Sobre o “vovô viu a uva”. In: *Folha de São Paulo*, 18/03/2006.

LEMOS, Cláudia T. de. Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, n. 102, p.9-28, 1995.

LEMOS, Cláudia T. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: Unicamp, v.42, p.41-69, 2002.

SANTOS, Carmi Ferraz. *A argumentatividade em textos infantis*. www.anped.org.br/reunioes/24/P1095407538157.doc . 2001, acesso em 25/10/2007.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Carmem Luci da Costa. *A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RGS, Porto Alegre, 2006.

VOGT, Carlos. De magis a mas: uma hipótese semântica. In: *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1989.