

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

TAINÁ RAINELE SIQUEIRA CORDEIRO

AQUISIÇÃO DE ESCRITA: A RESSIGNIFICAÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA
ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

PONTA GROSSA
2024

TAINÁ RAINELE SIQUEIRA CORDEIRO

AQUISIÇÃO DE ESCRITA: A RESSIGNIFICAÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO NA
ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Dissertação apresentada para obtenção do título de
Mestre na Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de Estudos da Linguagem. Orientadora: Profa
Dra Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

PONTA GROSSA

2024

C794 Cordeiro, Tainá Rainele Siqueira

 Aquisição de escrita: a resignificação da argumentação na escrita de
alunos do ensino fundamental II / Tainá Rainele Siqueira Cordeiro. Ponta
Grossa, 2024.
 86 f.

 Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração:
Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta
Grossa.

 Orientadora: Profa. Dra. Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh.

 1. Escrita - Aquisição. 2. Argumentação. 3. Texto. I. Saleh, Pascoalina Bailon
de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e
Subjetividade. III.T.

CDD: 808.3

TAINA RAINELE SIQUEIRA CORDEIRO

**AQUISIÇÃO DA ESCRITA: A RESSIGNIFICAÇÃO DA
ARGUMENTAÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de Mestre em Estudos da
Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Área de concentração em
Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 13 de março de 2024

 Documento assinado digitalmente
PASCOALINA BAILON DE OLIVEIRA SALEH
Data: 21/03/2024 10:17:52 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dra Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh – Universidade Estadual de Ponta
Grossa

Márcia Cristina do Carmo

Prof.^a Dra Márcia Cristina do Carmo – Universidade Estadual de Ponta Grossa

 Documento assinado digitalmente
LUCIA REGIANE LOPES DAMASIO
Data: 15/03/2024 15:53:11 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof.^a Dra Lúcia Regiane Lopes-Damasio - Universidade Estadual Paulista

*Dedico ao amor da minha vida, meu irmão,
Vitor Marcelo Siqueira Cordeiro.*

RESUMO

Esta dissertação estuda a argumentação na aquisição da escrita, mais especificamente, em textos de alunos do Ensino Fundamental II. A pergunta que norteou a pesquisa é: se a argumentação está na língua (Ducrot, 1987) desde as primeiras produções infantis, por que crianças e pré-adolescentes são acusados pelos educadores de não saberem produzir textos tidos como argumentativos? A partir dessa problemática, o objetivo deste estudo é compreender em que medida a percepção dos professores é verdadeira e, para isso, investiga a presença de estruturas argumentativas nos textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II. Além disso, busca verificar em que posição os alunos se encontram na sua relação com o outro, com a linguagem e consigo mesmos; e, ainda, se a posição em que o aluno se encontra afeta a sua argumentação na escrita. Sobre a aquisição da linguagem, adota-se como referencial teórico os estudos de Lemos (1997, 2002), para quem a aquisição é um processo de subjetivação da criança pela língua a partir da relação que ela estabelece com o outro, com a língua e com a sua própria fala; também Capristano (2007, 2010, 2013), que mostra a pertinência do interacionismo estruturalista, proposto por Lemos, para explicar a aquisição da escrita. Sobre a argumentação, entende-se que esta é intrínseca à língua (Ducrot, 1987), considerada em sua realização concreta (Carel, M.; Ducrot, 1999, Ducrot, 2005). Este estudo baseia-se em Correa (2006, 2007) que, assumindo uma perspectiva linguístico-enunciativa, concebe a escrita como um modo de enunciação constitutivamente heterogêneo e, portanto, atravessado pelas tradições tanto de práticas letradas/escritas como de práticas orais/faladas. O corpus da pesquisa é composto por seis textos produzidos por alunos distintos do Ensino Fundamental II, sendo três do 6º ano e três do 9º ano. A metodologia de análise, de natureza qualitativa, se baseou no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), no qual pistas, sintomas, indícios são os elementos de análise. A análise mostra que os alunos dos dois anos recortados para o estudo produzem uma escrita argumentativa nos textos dos diferentes gêneros do corpus, independentemente das posições (Lemos, 2002) pelas quais os alunos flutuam em um mesmo texto, ainda que as estruturas argumentativas se manifestem de forma diferente. Além disso, diversos encadeamentos argumentativos apontam para a heterogeneidade da escrita dos escreventes.

Palavras-chave: Aquisição da escrita. Argumentação. Texto.

ABSTRACT

This dissertation studies argumentation in the acquisition of writing skills, more specifically, in texts written by students in Elementary School II. The question that guided the research is: if argumentation is present in language (Ducrot, 1987) from the earliest productions of children, why are children and pre-adolescents accused by educators of not knowing how to produce texts considered argumentative? Based on this issue, the objective of this study is to understand to what extent the teachers' perception is true and, to this end, it investigates the presence of argumentative structures in texts written by students in Elementary School II. In addition, it seeks to verify the position of students in their relationship with others, with language and with themselves; and, further, whether the position in which the student finds himself affects his argumentation in writing. Regarding language acquisition, the studies of Lemos (1997, 2002) are adopted as a theoretical framework, for whom acquisition is a process of subjectivation of the child by language based on the relationship that he establishes with others, with language and with his own speech; also Capristano (2007, 2010, 2013), who shows the relevance of structuralist interactionism, proposed by Lemos, to explain the acquisition of writing. Regarding the argumentation, it is understood that it is intrinsic to language (Ducrot, 1987), considered in its concrete realization (Carel, M.; Ducrot, 1999, Ducrot, 2005). This study is based on Correa (2006, 2007) who, assuming a linguistic-enunciative perspective, conceives writing as a constitutively heterogeneous mode of enunciation and, therefore, crossed by the traditions of both literate/written practices and oral/spoken practices. The research corpus is composed of six texts produced by different students of Elementary School II, three from the 6th grade and three from the 9th grade. The analysis methodology, of a qualitative nature, was based on the evidentiary paradigm proposed by Ginzburg (1989), in which clues, symptoms, and signs are the elements of analysis. The analysis shows that students in the two years selected for the study produce argumentative writing in texts of different genres in the corpus, regardless of the positions (Lemos, 2002) through which the students fluctuate in the same text, even though the argumentative structures manifest themselves in different ways. In addition, several argumentative chains point to the heterogeneity of the writers' writing.

Keywords: Writing acquisition. Argumentation. Text.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	–	Texto 1 (6º ano)	58
FIGURA 2	–	Texto 2 (6º ano)	61
FIGURA 3	–	Texto 3 (6º ano)	63
FIGURA 4	–	Texto 4 (9º ano)	65
FIGURA 5	–	Texto 5 (9º ano)	70
FIGURA 6	–	Texto 6 (9º ano)	75

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– Relação de argumento e conclusão	51
QUADRO 2	– Bloco semântico 1(BS1)	52
QUADRO 3	– Bloco semântico 2 (BS2)	53

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	9
1 AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: UM INTERESSE SECULAR	13
1.1 ABORDAGENS TEÓRICAS NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM.....	14
1.2 INTERACIONISMO DE LEMOS: CONSTRUÇÃO DO SUJEITO <i>PELA</i> E NA LINGUAGEM.....	20
1.3 AS POSIÇÕES DA CRIANÇA NA LÍNGUA.....	25
2 AQUISIÇÃO DE ESCRITA	30
2.1 DA ESCOLHA DA ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A ESCRITA: O MODO HETEROGÊNEO DE SUA CONSTITUIÇÃO	32
2.1.1 Os eixos de representação.....	37
2.1.2 Outras reflexões sobre a heterogeneidade da escrita.....	39
3 A QUESTÃO DA ARGUMENTAÇÃO.....	44
3.1 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA.....	45
3.1.1. A forma <i>standard</i>	46
3.1.2 A teoria dos topoi argumentativos	48
3.1.3 A teoria dos blocos semânticos (TBS).....	50
4 METODOLOGIA	56
5 ANÁLISE DE DADOS.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS.....	82

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O interesse de diferentes áreas do conhecimento pela aquisição de linguagem vem de longa data. Tal temática é tão complexa que não só diferentes teorias foram elaboradas para dar conta dela, como também envolveu o interesse de múltiplas áreas do conhecimento, uma vez que o fenômeno citado está de fato presente em intersecções pertencentes aos estudos de psicologia, linguística, antropologia, medicina e fonoaudiologia.

Com a ascensão da linguística, foi natural que essa também se interessasse por esse objeto de pesquisa, no entanto, em um primeiro momento, a linguagem não foi colocada como um aspecto distinto das demais “habilidades” humanas. Assim, o processo de aquisição de linguagem ganhou uma relevância do mesmo nível da aprendizagem de um bebê em andar ou o desenvolvimento de qualquer outra habilidade. Isso porque a linguagem era vista por uma perspectiva cognitivista, então, por mais que algumas particularidades fossem respeitadas, no geral, ela era entendida apenas como mais um processo de desenvolvimento da criança. Rompendo com essa visão, a interação com o outro começou a conquistar o seu lugar de importância no processo de aquisição de linguagem, resultado também de abordagens interacionistas da psicologia (Scarpa, 2001).

Apesar da relevância da psicologia para os estudos de aquisição de linguagem, a presença de linguistas ou de estudiosos interessados especificamente no fenômeno da linguagem fez uma diferença expressiva para os novos entendimentos do processo.

Nesse sentido, uma estudiosa que se destacou com sua teoria interacionista é Cláudia Lemos (1982, 2002). Ela defende que a criança passará por mudanças na sua relação com a fala do outro, com a língua e com a sua própria fala. A criança estabelecerá tais relações, uma vez que ela é capturada pela língua e pelo seu caráter autônomo e de alteridade radical. Assim, a criança não só pode ser significada como também pode atribuir significado, por meio da escuta, para que dessa maneira possa construir a sua própria subjetividade *pela* e *na* linguagem.

Os estudos de Claudia Lemos se debruçaram sobre a fala e, por isso, apesar de terem um papel essencial na fundamentação teórica desta dissertação, não é suficiente, pois a autora não se propõe a discutir necessariamente questões da aquisição da escrita, exceto no trabalho de 1998. Diante disso, para abraçar a temática

da aquisição da escrita, Capristano (2007) também será mobilizada, pois a autora não só mostra a pertinência do interacionismo estruturalista, proposto por Lemos, para explicar a aquisição da escrita, como também explora nuances da aquisição inicial da escrita.

Para isso, parte-se de Correa (2006, 2007) que, assumindo uma perspectiva linguístico-enunciativa, entende a escrita, assim como a fala, como um modo de enunciação que é constitutivamente heterogêneo e, portanto, atravessado pelas tradições tanto de práticas letradas/escritas como de práticas orais/faladas.

Dentro do núcleo da aquisição da escrita, recortamos a camada da argumentação por seu papel fundamental, uma vez que ela é um dos recursos linguísticos da linguagem, segundo Ducrot (1987), e, portanto, está presente na escrita.

Por isso, como já apontado por Campos (2005) e Pereira de Castro (1997), dentre outros estudiosos, verifica-se a presença de marcas de argumentação nas primeiras produções escritas de crianças, mas, apesar disso, conforme a escolarização acontece, pré-adolescentes e adolescentes são acusados por professores de não saberem produzir textos tidos como argumentativos. Isso ocorre porque o entendimento de argumentação predominante em boa parte do contexto escolar e nos documentos oficiais reguladores do ensino se baseia em um conceito de argumentação que a vincula à lógica. Porém, na perspectiva assumida nesta dissertação, a argumentação é intrínseca à língua, considerada em sua realização concreta.

Assim, esta dissertação tem como objetivo compreender em que medida a afirmação apresentada acima é verdadeira e, para isso, investiga a presença de estruturas argumentativas nos textos no contexto de aquisição da escrita de seis alunos de Ensino Fundamental II. Desses seis alunos, três estavam cursando o sexto ano do ensino fundamental II e três cursavam o nono ano do ensino fundamental II, sendo que todos estudavam no Colégio Estadual Pio Lanteri, localizado no bairro Uberaba em Curitiba. O que justifica a escolha dos textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II é justamente o entendimento de que a aquisição da escrita passa diz respeito a um processo, que não é linear e nem consolidado, assim se opõe ao conceito de alfabetização, por exemplo. De modo geral, a escrita é vista como o produto do ensino de alfabetização, o lugar que se espera chegar, já a ideia de aquisição de escrita ultrapassa essa noção, porque os alunos do ensino fundamental

Il naturalmente já estão alfabetizados, mas ainda assim estão passando pelo processo de aquisição, com os seus percursos distintos e singularidades.

Além disso, busca verificar em que posição os alunos se encontram na sua relação com o outro, com a linguagem e consigo mesmos; e, ainda, se a posição em que o aluno se encontra afeta a sua argumentação na escrita.

Aqui vale destacar qual a razão pela qual utilizamos o termo aquisição de escrita e não aprendizado de escrita. A noção de aquisição, tal como a compreendemos, traz consigo a ideia de que o sujeito estabelece uma relação com a linguagem que é continuamente reconstruída a cada momento em que ele se depara com as situações que a envolvem, ou seja, a todo o momento em que está em contato com o falar, o ouvir, o ler e o escrever. Dessa forma, o sujeito se constitui em cada manifestação de linguagem falada/escrita/ouvida/lida.

Por isso, a hipótese levantada neste trabalho assume que o processo de aquisição da escrita se dá pela relação tríade que a criança estabelece com o outro, com a língua e com a sua própria fala (Lemos, 1997; Capristano, 2007). Nessa teoria, a visão de que a língua é “aprendida por estágios” é descartada, dando lugar para a ideia de captura do sujeito pela própria linguagem, passando por diferentes posições em que o infante se relaciona com o outro, com a língua e com a sua própria fala. Dessa forma, é pela construção da sua própria subjetividade que a criança ressignifica a sua fala, escrita, leitura e o ouvir.

Visando alcançar o objetivo explanado anteriormente, a metodologia que foi utilizada para a coleta e análise de dados é de natureza qualitativa e documental, decorrente da ideia de paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1989), que elege a singularidade dos dados, o que permite focar as especificidades presentes na escrita dos alunos.

Por fim, é importante ressaltar que os textos aqui analisados se tratam de situações discursivas, em que não há como observar apenas a língua de forma isolada, uma vez que “a interação verbal constitui [...] a realidade fundamental da língua” (Bakhtin, 1929/1999, p.123). A interação verbal fica ainda mais ancorada na língua quando se trata do ambiente escolar, em que as relações dialógicas e as relações entre o *eu* e o *outro* são tão evidentes e fundamentais.

A presente pesquisa então fará inicialmente uma apresentação sobre as questões envolvendo aquisição de linguagem, pois é a partir da proposta interacionista de Lemos (1982, 1992, 2002) para a linguagem que discutiremos

questões de aquisição de escrita. Para entender a teoria de Lemos, será necessário apresentar um percurso de outras abordagens, a fim de entender a teoria da autora, que diz respeito à aquisição e não ao aprendizado da linguagem, e porque as outras teorias não foram escolhidas para essa dissertação. Dando continuidade ao trabalho, o foco vai para a aquisição de escrita, especificamente mostrando os estudos que se debruçaram sobre essa temática e as heterogeneidades que devem ser levadas em consideração quando analisamos a escrita.

Ainda relacionada à fundamentação teórica da dissertação, a temática da argumentação será discutida, abordando as teorias mais presentes nos estudos, a fim de situar aquela que embasa esta pesquisa. Por fim, apontaremos a metodologia que foi utilizada, para então fazer a análise dos dados e finalmente apresentar as considerações finais.

1 AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM: UM INTERESSE SECULAR

A presente dissertação propõe um diálogo entre aquisição de linguagem e aquisição de escrita, fazendo aproximações da teoria de Lemos (1997, 2002, 2011), já citada acima, e do modo heterogêneo de constituição da escrita, conforme Côrrea (1997). Uma vez que, de acordo com a teoria de Côrrea, a escrita é atravessada pelas tradições de práticas orais/faladas e letradas/escritas, assim o escrevente passa a constituir um imaginário sobre (sua) escrita por meio das experiências com a linguagem em seu modo falado e escrito (Corrêa, 1997).

Para melhor entendimento do motivo pelo qual a teoria de Lemos (1997) foi escolhida, será apresentado um breve histórico sobre o percurso dos estudos sobre aquisição de linguagem e como este campo foi sendo abraçado por diversas áreas do conhecimento ao longo do tempo.

Scarpa, em seu texto *Aquisição da linguagem* (2001), relata que no início do século VII a.C, o rei do Egito, Psamético, determinou que dois bebês fossem confinados até atingirem os dois anos de idade. As crianças não poderiam ter nenhum tipo de contato com outros seres humanos, pois ele acreditava que esse isolamento permitiria observar quais tipos de manifestações elas desenvolveriam mesmo sem interação. O objetivo do “experimento” (como era entendido para eles) era colocar à prova a hipótese de que a primeira palavra pronunciada de forma espontânea revelaria qual era a língua mais antiga do mundo. No fim dos dois anos, as crianças emitiram uma sequência fônica que foi associada à palavra *pão*, “*bekos*” de origem frígia e, portanto, entendeu-se que a língua desse povo era mais antiga que a língua dos egípcios. Sendo esse relato de Heródoto verdadeiro ou apenas alegórico, de acordo com Scarpa (2001), ele é importante para que se tenha uma real dimensão do quanto o assunto da aquisição de linguagem humana tem mobilizado especulações e despertado interesse desde a Antiguidade.

No entanto, somente no século XIX linguistas e filólogos, motivados tanto por aspectos parentais quanto profissionais, passaram a registrar as falas espontâneas dos próprios filhos. Aqueles que realizavam esse tipo de prática ficaram conhecidos como “diaristas”, sendo que os estudos de Antonie Gregoire, Werner Leopold e de Lewis merecem destaque, apesar de serem essencialmente descritivos e praticamente não buscarem apoio teórico na linguística ou na psicologia, segundo Scarpa (2001).

Além disso, tais pesquisas inauguraram uma tradição nos estudos de linguagem com o seu caráter longitudinal, que consiste em registrar dados da criança ao longo do tempo para que se possa ter uma visão mais ampla de como se dá o “desenvolvimento” da fala da criança em situações espontâneas do cotidiano. Mais tarde, os estudos transversais também passaram a ganhar espaço, tendo como objetivo coletar informações de uma quantidade grande de sujeitos em uma determinada faixa etária por meio de situações criadas de forma experimental. As duas metodologias apresentadas são igualmente relevantes, mas apontam para resultados de caráter diferente, além de estarem relacionadas a pontos de vista teóricos também diferentes, como será apresentado a seguir.

Foi a partir desse contexto que a área de aquisição de linguagem passou a ganhar espaço na psicologia – especialmente na psicologia cognitiva – e na linguística, chegando a inaugurar uma nova área que interliga os conhecimentos dessas duas últimas, a psicolinguística.

De acordo com Scarpa (2001), é possível identificar 3 campos de estudos a partir da psicolinguística: (i) aquisição de língua materna; (ii) aquisição de segunda língua; e (iii) aquisição de escrita – mobilizada neste trabalho.

1.1 ABORDAGENS TEÓRICAS NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

A partir dos estudos do linguista Noam Chomsky, as pesquisas sobre aquisição de linguagem passaram a ganhar força, mas com um aspecto que se opunha ao behaviorismo que estava vigente na época. O trabalho do psicólogo Skinner (1957 *apud* Scarpa, 2001, p. 244) era referência para a teoria behaviorista, a qual via a aprendizagem como “*fator de exposição ao meio e decorrente de mecanismos comportamentais como reforço, estímulo e resposta*”, uma vez que se entendia que a mente era inacessível. Assim, aprender a língua materna se igualava à aprendizagem de qualquer outra habilidade, como aprender a andar de bicicleta, e só poderia ser verificada observando-se manifestações comportamentais externas.

Como dito anteriormente, Chomsky se destaca como uma alternativa ao behaviorismo ao apresentar uma teoria gerativista com base nativista. Para ele, de acordo com a autora, a “*linguagem, específica da espécie, dotação genética e não de um conjunto de comportamentos verbais, seria adquirida como resultado do*

desencadear de um dispositivo inato, inscrito na mente” (apud Scarpa, 2001, p. 245).

Assim Chomsky (1983) explicita

[...] o estudo da linguagem humana levou-me a considerar que uma capacidade de uma linguagem geneticamente determinada, a qual é um componente do espírito humano, especifica uma certa classe de "gramáticas humanamente acessíveis". A criança adquire uma dessas gramáticas (de fato, um sistema de gramáticas desse gênero, mas limitar-me-ei ao caso mais simples, ao caso ideal) a partir dos dados limitados que lhe são acessíveis (Chomsky *apud* Piattelli-Palmarini, 1983, p. 50).

Um dos argumentos mais consistentes do linguista para sustentar sua teoria é a questão da pobreza de estímulo. Chomsky aponta que em um curto período de tempo, a criança “domina” um conjunto complexo de regras e princípios que constituem a gramática, mesmo com uma exposição que, na maioria das vezes, ocorre em uma fala fragmentada, precária e cheia de incompletudes. Para ele, isso só pode acontecer porque há uma gramática interna, um dispositivo que já acompanha os seres humanos, ou seja, inato, e que é ativado assim que a criança passa a ter contato com os dados da língua. O argumento da pobreza de estímulos colocado pelo linguista se relaciona com a metáfora do problema de Platão: *como é que o ser humano pode saber tanto diante de evidências tão passageiras, enganosas e fragmentárias?*

Scarpa resume a teoria de Chomsky afirmando que o autor:

Coloca a linguagem num domínio cognitivo e biológico, admite que o ser humano vem equipado, no estágio inicial, com uma Gramática Universal (GU), dotada de princípios universais pertencentes à faculdade da linguagem, e de parâmetros “fixados pela experiência” (Scarpa, 2001, p. 246).

Para Chomsky o conhecimento de gramática adquirido pela criança é determinado pela própria gramática universal, segundo ele:

Essa gramática é uma representação da sua “competência intrínseca”. Em sua aquisição de linguagem, a criança desenvolve igualmente “sistemas de desempenho” para começar a usar esse saber (por exemplo, estratégias de produção e percepção). O que se sabe a respeito das propriedades gerais dos sistemas de desempenho é tão escasso que só se pode especular sobre os fundamentos do seu desenvolvimento. Quanto a mim, emitirei a hipótese de que, como para as gramáticas, um sistema fixo e geneticamente determinado restringe severamente as formas que esses sistemas podem adotar. Por outro lado, postula a ideia de que análises análogas poderiam ser comprovadamente fecundas a respeito de outras estruturas cognitivas que se desenvolvem no homem (Chomsky *apud* Piattelli-Palmarini, 1983, p. 50).

Para o estudioso, os seres humanos detêm um dispositivo, na faculdade da linguagem, capaz de aceitar *inputs* e produzir *outputs*, termos explorados na abordagem transformacional desenvolvida entre 1950 e 1960. Em suma, nesta perspectiva, a aquisição de linguagem ocorre devido à exposição que a criança sofre ao se deparar com um conjunto de sentenças produzidas - *input* -, e os dados de saída - *output* -, que apresentam o domínio ou a falta de domínio, diante das regras presentes na língua. Segundo Chomsky (1965), para que uma criança adquira uma língua é necessário que ela

Construa uma gramática com base em tais dados [...], ou seja, uma teoria da linguagem, da qual as frases bem formadas constituem uma pequena amostra dos dados linguísticos primários. Assim, para aprender uma língua, a criança tem de ter um método para projetar uma gramática apropriada, a partir dos dados linguísticos primários. Como condição prévia para o aprendizado da linguagem, [a criança] tem de estar de posse, em primeiro lugar, de uma teoria linguística [...], e, em segundo lugar, de uma estratégia para selecionar uma gramática de forma apropriada e compatível com os dados linguísticos primários (Chomsky, 1965 *apud* Glenday, 2008, p. 73).

A teoria chomskiana traz um grande problema ao não considerar em nenhum momento que haja alguma participação da interação social no processo de aquisição de linguagem, como confirma Scarpa (2001). A ênfase aqui está no domínio cognitivo e biológico da criança, ou seja, por conta da GU, mesmo sendo pouco exposta a uma língua, ela é capaz de, apenas com o contato com a língua materna, automaticamente, desvendar como a língua funciona, graças à parâmetros que adquirem valor ao serem expostos à língua.

Paralelamente a essa visão, o cognitivismo construtivista também ganha o seu destaque ao entender que tanto a aquisição quanto o desenvolvimento da linguagem são resultados do amadurecimento do raciocínio da criança, tendo como referência os estudos de Jean Piaget (1979). O estudioso defendia que os indivíduos assimilam os objetos aos esquemas desse próprio indivíduo, como é o caso da associação cognitiva que se instaura como um processo funcional de integração. Assim, Piaget (1983) afirma que:

Em contrapartida quando os objetos são assimilados aos esquemas de ação, há a obrigação e uma acomodação às particularidades desses objetos (cf. os “accommodats” fenotípicos em biologia), e essa acomodação resulta de dados anteriores, logo, da experiência. É esse mecanismo exógeno, portanto, que converge com o que há de valioso na tese empirista, mas (e esta reserva é essencial) a acomodação não existe em estado “puro” ou isolado, porquanto é sempre a acomodação de um esquema de assimilação; logo é

essa última que pertence como motor do ato cognitivo (Piaget *apud* Piattelli-Palmarini, 1983, p. 39).

A teoria apresentada por Piaget defende que é a partir da superação do estágio sensório-motor, que ocorre aproximadamente aos 18 meses, que se dá o aparecimento da linguagem.

Nas palavras do estudioso:

Se nos ativermos aos fatos da psicogenia, verifica-se, antes de mais, a existência de estágios que parecem testemunhar uma construção contínua. Em primeiro lugar, um período sensório-motor, anterior à linguagem, vê constituir-se uma lógica das ações (relações de ordem, concatenação de esquemas, intersecções, estabelecimentos de correspondência etc.), fecunda em descobertas e mesmo em invenções (objetos permanentes, organização do espaço, causalidade etc.) (Piaget *apud* Piattelli-Palmarini, 1983, p. 40).

É então na entrada dessa fase que o uso do simbólico – em que o significante pode representar um objeto significado de forma efetiva, em outras palavras, ele pode exercer a arbitrariedade do símbolo –, favorece o aparecimento da linguagem, que é entendida como um sistema simbólico de representações. Pois “[...] com mais capacidade de se deslocar de A para B, o sujeito adquire o poder de representar a si mesmo esse movimento AB e de evocar pelo pensamento outros deslocamentos” (Scarpa, 2001, p. 249).

Apesar do modelo piagetiano não levar em consideração algo inato ou de cunho estritamente biológico, uma vez que se entende a aquisição como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, novamente não são consideradas as interações sociais estabelecidas pela criança com outras pessoas. Essa ausência de vínculo social fez com que a proposta de Piaget fosse muito criticada e por isso “um modelo interativo social se fazia necessário para explicar o desenvolvimento dos primeiros dois anos, modelo esse que desse conta de como a criança e seu interlocutor exploram os fenômenos físicos e sociais” (Scarpa, 2001, p. 251).

Foi a partir da demanda de uma explicação que levasse em conta os aspectos sociais que a teoria proposta por Vygotsky (1984 *apud* Scarpa, 2001) apareceu, contrapondo-se ao inatismo de Chomsky e servindo de alternativa para o cognitivismo construtivista de Piaget. A grande contribuição de Vygotsky para os estudos da aquisição de linguagem foi trazer a questão do social, por meio das trocas comunicativas entre as crianças e os adultos. Assim, a comunicação, entendida por

Piaget como externa à criança, passaria por um movimento de interiorização e de representação, em virtude do desenvolvimento cognitivo que aconteceria com a criança perto dos dois anos de idade.

Além disso, segundo Lemos (1986, p. 232), o peso do "ambiente social responsável pela constituição do simbólico, enquanto condição necessária para o pensamento e para a construção do conhecimento" foi a principal contribuição de Vygotsky para o construtivismo.

O que tornou possível tal afirmação feita pelo psicólogo soviético foi o fato de que ele propôs que tanto a fala quanto o pensamento devem ser estudados dentro do mesmo prisma, uma vez que a função simbólica, possível apenas pela fala, tem uma função organizadora do pensamento. Isso se distingue muito do que estava sendo feito até então, pois havia pesquisas que se voltavam para a linguagem e outras para o pensamento. Assim, para Vygotsky ocorre uma internalização da ação e do diálogo por parte da criança, reconstrução interna que tem forte influência a partir das trocas que a criança tem com o outro, ou seja, a criança acessa o mundo por meio do outro e, portanto, o adulto passa a ter o papel de mediador em sua teoria.

Foi por meio dos estudos de Vygotsky que a criança se consolidou de forma ainda mais presente como sujeito da linguagem, ou seja, alguém que também constrói suas relações com o mundo, ao ser mediado pelo outro. De certa forma, o estudioso funda os estudos da vertente do interacionismo social, o qual entende que questões de ordem social, comunicativa e cultural estão envolvidas no processo de aquisição de linguagem. Nessa teoria, o desenvolvimento linguístico da criança deve ser "alimentado" pelo adulto desde sempre para que o infante vá "entrando" na linguagem aos poucos.

Em meio a essa seara, alguns estudiosos levantaram a hipótese, como na pesquisa de Costa (2008), de que a criança deve ser exposta continuamente a situações conversacionais, porém só é de fato afetada por falas que são dirigidas a ela. Essa afirmação também está presente na pesquisa de Ochs e Schieffelin (1997), na qual os autores afirmam que a fala dirigida à criança (FDC) é uma grande facilitadora para o processo de aquisição de linguagem.

A fala do adulto dirigida para a criança sofre uma série de alterações que o diálogo entre adultos não apresenta, tais como: (i) exagero da entonação; (ii) frases mais curtas e menos complexas; (iii) referência espacial e temporal no momento da enunciação; (iv) palavras que façam parte do cotidiano da criança; (v) paráfrases,

repetições ou retomadas das emissões das crianças. Esses ajustes que os falantes adultos passam a fazer ao se dirigirem às crianças só ocorrem porque os infantes são vistos, desde bebês, como possíveis parceiros comunicativos. É por isso que, segundo Scarpa (2001), os adultos atribuem significado e interpretam as manifestações expressivas dos bebês, que podem começar logo nos primeiros meses com gestos, balbucios e a própria voz dos bebês. Scarpa afirma que

Segundo Ochs e Schieffelin (1997), os adultos “respondem às ações de bebês muito pequenos como se fossem intencionalmente direcionadas a eles” e “esta prática de tratar o bebê como um autor corresponde a tratar o bebê como um destinatário, pois os dois papéis combinados instituem o bebê como um parceiro conversacional” (Scarpa, 2001, p. 254).

A autora ainda relata que tais características são tidas como universais porque foram encontradas em várias comunidades linguísticas e culturais, no entanto essa máxima não pode ser entendida como verdadeira. Evidência disso é o fato de terem sido encontradas comunidades fora do espectro branco, ocidental e de classe média, nas quais as alterações mencionadas não eram praticadas. Um exemplo trazido pela autora é da comunidade de samoanos da Samoa Ocidental, na Polinésia, na qual adultos e crianças possuem pouca interação linguística enquanto a criança não consegue pronunciar palavras que sejam de fato pertencentes à língua.

Ao entrar finalmente nas vertentes do interacionismo social, a autora inicia esclarecendo que a linguagem é vista como a atividade constitutiva para o conhecimento do mundo que a criança passa a ter. Então afirma:

A linguagem é o espaço em que a criança se constrói como sujeito; o conhecimento do mundo e o outro é, na linguagem, segmentado e incorporado. Linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro, do interlocutor (Scarpa, 2001, p. 256).

Nesse tipo de abordagem nem categorias linguísticas, nem os papéis do diálogo se apresentam para a criança, como outras teorias defendem, antes da linguagem, muito pelo contrário, são postos durante o diálogo do infante com o outro, normalmente na figura de um adulto. Assim, aqui o objeto em questão é o processo de interação dialógica entre os participantes e não o produto dessa interação. Na postulação dessa teoria, Lemos (1982) se destaca, apontando que, ao colocar a linguagem enquanto atividade do sujeito, questões como a imprevisibilidade, a

mudança, a indeterminação e a heterogeneidade passam a fazer parte do objeto de investigação.

1.2 INTERACIONISMO DE LEMOS: CONSTRUÇÃO DO SUJEITO *PELA* E NA LINGUAGEM

A teoria de aquisição de linguagem proposta por Cláudia Lemos sofreu alterações e reformulações ao longo dos anos, essas mudanças serão apresentadas no decorrer da discussão. Os seus estudos inicialmente assumiram uma perspectiva interacionista construtivista, nos quais a linguista tomou o diálogo como unidade de análise para o entendimento de como o processo de aquisição de linguagem ocorre com as crianças. Dessa forma, diálogos entre as crianças e seus interlocutores adultos, que na maioria das vezes eram as próprias mães, foram analisados e, a partir disso, a noção de processos dialógicos, na abordagem aquisicional, foi estabelecida, sendo que os três movimentos básicos são: (i) especularidade (identificação entre os sinais dos dois locutores); (ii) complementaridade (incorporação de parte ou de todo o enunciado, ou gesto, do interlocutor e complementação criativa) e (iii) reversibilidade (assumir o papel do outro e instituir o outro como interlocutor). Eles apontavam não só para a dependência dialógica da fala da criança em relação à fala do adulto, mas também possuíam um estatuto descritivo entre a fala da criança e do interlocutor. Ou nas palavras de Lemos:

à aparente coesão e progressão dialógicas que emergiam como efeito tanto do enunciado com que o adulto interpretava o que a criança fazia ou falava de modo ainda informe e fragmentado, quanto pela dependência que essa fala fragmentada mostrava ao se ancorar na fala do adulto, muito particularmente na fala da mãe. Por isso mesmo, mais que os aspectos pragmáticos dessa interação, aquilo a que se queria dar estatuto era à **conexão de natureza linguística que essa interação tão desigual produzia** (Lemos, 2002, p. 46).

O processo de especularidade é marcado pelo movimento em que o adulto espelha a produção vocal atribuindo forma, significado e intenção ao que a criança diz, em contrapartida a criança espelha a produção do adulto, sendo que as suas produções são definidas como blocos de fala. No exemplo a seguir “M” indica a mãe e “L” a criança:

Episódio 1 (Terminada a refeição, L. sentada no cadeirão, dá "mostras" de impaciência)
(L: 1;7)

M.: **Quer** descer?

L.: qué

M.: Você quer **des**cer?

L.: **decê**

(Lemos, 2002, p. 46)

No diálogo apresentado por Lemos (2002), é possível entender um pouco mais do fenômeno da especularidade, considerando que a criança L faz um espelhamento da fala de sua mãe ("**Quer** descer?"/"qué"), ao mesmo tempo em que a mãe interpreta a fala da criança, abrindo para nova incorporação da sua fala pela criança.

Já o processo da complementaridade se caracteriza pela retomada do enunciado e pela sua expansão. Ou seja, o adulto retoma o enunciado produzido pela criança e o expande, sendo que a complementaridade também pode ser iniciada pela criança, assim o processo é o inverso, podendo resultar nas primeiras combinações de palavras do infante. Abaixo há um diálogo em que esse fenômeno ocorre:

Episódio 2 (L. está sentada no chão com brinquedos.)

(L 1;9)

M.: Você vai **brincar**?

L.: **hum**

M.: hum?

L.: **intá**

M.: **Do que** você vai brincar?

L.: **nenê/nenê**

M.: Nenê, **ahn?**

L.: nenê intá

M.: **Nenê vai bintá?**

L.: **é/nenê bintá**

(Lemos, 2002, p. 46)

No episódio acima, há exemplos tanto do fenômeno de especularidade quanto do fenômeno da complementaridade. Quando a criança repete em blocos aquilo que é dito pela mãe, é possível identificar o espelhamento acontecendo, no entanto, diferente do exemplo anterior, aqui L. também expande o enunciado, ao falar "nenê intá", após ser questionada pela mãe ("ahn?").

Além dos dois processos já mencionados, o exemplo também traz o fenômeno da reversibilidade, que se constitui quando a criança assume os papéis dialógicos e, portanto, o adulto passa a ser o interlocutor, o que também ocorre quando L. afirma "nenê intá". O acontecimento dos dois últimos processos resulta em um fenômeno de dependência dialógica, o qual caracteriza não só a presença de novos elementos no diálogo como a incorporação deles na fala da criança.

Apesar de os três processos terem sido uma importante etapa da elaboração da teoria de Lemos, eles deram lugar aos processos metafóricos e metonímicos que a estudiosa apontou como característicos na trajetória de aquisição da fala da criança. A primeira, ou talvez a mais importante pista que levou Lemos a reformular sua teoria, foi o aparecimento de erros na fala da criança, que curiosamente apareciam entre acertos e de maneira heterogênea e indeterminada. Nas palavras da autora:

[...] foram, contudo, "erros" de natureza estritamente linguística, resultantes da substituição de verbos causativos por incoativos e vice-versa - objeto específico da investigação de Rosa Attiê Figueira (1986) - que mostraram uma possível porta de saída da relação dual em que os processos dialógicos pareciam detidos (Lemos, 2002, p. 49).

A partir de então, a estudiosa passou a direcionar o olhar para os erros e atribuir a eles um indício de mudança da fala da criança, uma vez que apontavam para um não submetimento total desta em relação à fala do outro. O grande ponto de virada aqui foi o erro e a atenção que foi dada para ele, dessa forma conceitos como especularidade e complementaridade não deixaram de existir para Lemos, apenas foram deixados de lado para colocar luz em um fenômeno de maior importância para o processo de aquisição, como afirmado em "Essa suposição durou pouco. Já no segundo artigo sobre o tema, o processo de especularidade toma outros rumos, reduzindo os outros a efeitos secundários". (Lemos, 2002, p. 47)

Com isso, na nova abordagem, Lemos (1982, p.199) afirma que "é através da linguagem enquanto Ação sobre o Outro (ou procedimento comunicativo) e enquanto Ação sobre o Mundo (ou procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto Objeto sobre o qual vai poder operar".

A mudança de rumo adotada por Lemos se baseou no entendimento de que o sujeito humano se transformaria em ser histórico-social, por meio de processos "de transmissão da ordem cultural, ancorados tanto no adulto quanto na linguagem"

(Lemos, 2002, p. 50), além disso, a autora identificou que a presença concomitante de erros e acertos aponta para a heterogeneidade da fala da criança. Assim, Lemos afirma:

Dada a heterogeneidade da fala da criança, isto é, ao fato de sua chamada produção linguística em uma mesma sessão de gravação conter tanto evidências quanto contra-evidências de uso – e portanto, de conhecimento – de determinada categoria, como atribuir à fala da criança, o estatuto de manifestação de um conhecimento em construção, conforme advogado por hipóteses construtivistas, ou de um conhecimento inato, deflagrado pelo *input*, conforme entendido na teoria gerativista? (Lemos, 1997, p. 2).

Para que a estudiosa pudesse “incluir essa heterogeneidade como recorte construtivo da empiria em aquisição de linguagem” (Lemos, 1997, p. 3), optou por usar como referência para suas reflexões a teoria do valor, adotada por Saussure (2012), e relida nos processos metafóricos e metonímicos apresentados por Jakobson (1963[1956] *apud* Lemos, 1997), juntamente com a noção de escuta destacada por Lacan (1969-1970/1992 *apud* Lemos, 1997). Tais teorias serão brevemente esclarecidas doravante.

Os estudos do linguista suíço, como já citado, foram fundamentais para a reformulação de Lemos, mais especificamente a dicotomia que a teoria do valor trazia. Segundo Saussure, o significante é construído por tudo aquilo que ele não é, além de as unidades do próprio sistema se relacionarem internamente. Nas palavras do autor:

[...] todos os valores parecem estar regidos por esse princípio paradoxal. Eles são sempre constituídos: 1º - por uma coisa *dessemelhante*, suscetível de ser *trocada* por outra cujo valor resta determinar; 2º - por coisas *semelhantes* que se podem *comparar* com aquela cujo valor está em causa. (Saussure, 2012, p. 162 – ênfase do autor)

Essas relações que Saussure afirma ocorrerem entre os significantes da língua são de dois tipos: associativas e sintagmáticas. As relações associativas acontecem *in absentia*, ou seja, estabelecem uma série mnemônica virtual, enquanto que as relações sintagmáticas são regidas *in presentia* por serem contraídas entre duas ou mais unidades consecutivas.

Os processos metafóricos e metonímicos na linguagem foram propostos por Jakobson (1963[1956]) e surgiram a partir de reinterpretações das relações internas apresentadas por Saussure. Jakobson propõe que as relações associativas, as quais ocorrem *in absentia*, promovem uma seleção entre os significantes, ao mesmo tempo

em que há uma substituição causada pela similaridade, resultando em um processo metafórico. Já as relações sintagmáticas, organizadas *in presentia*, existem por meio da combinação dos termos, a qual promove uma justaposição que traz uma continuidade na série, originando assim os processos metonímicos. Ou, nas palavras do autor:

Falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua combinação em unidades linguísticas de mais alto grau de complexidade. Isto se evidencia imediatamente ao nível lexical; quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza; as frases, por sua vez, são combinadas em enunciados. Mas o que fala não é de modo algum um agente completamente livre na sua escolha de palavras: a seleção (exceto nos raros casos de efetivo neologismo) deve ser feita a partir do repertório lexical que ele próprio e o destinatário da mensagem possuem em comum (Jakobson, 1975, p. 36).

Por ser um movimento que ocorre no próprio funcionamento da língua, Lemos passou a adotar as reinterpretações Jakobson (1963[1956]) para entender a mudança presente na fala da criança no processo de aquisição. Assim, Lemos afirma:

Na medida em que mantinham o que, em Saussure, tem o estatuto de propriedades mínimas e, ao mesmo tempo, apontavam para um efeito para além dessas propriedades, tais processos permitiriam apreender, a meu ver e como queria Jakobson, a linguagem em seu estado nascente na fala da criança, assim como o movimento que produziria a mudança. (Lemos, 2002, p. 52)

Após estabelecida essa nova ordem de ressignificação, que diz respeito a como a criança faz a mudança na própria estrutura da língua, Lemos propôs que a criança estaria submetida a três posições em suas relações com o outro, com a língua e consigo mesma. A autora entende que as posições não são equivalentes a etapas, uma vez que não há superação de nenhuma delas, já que o que ocorre é apenas uma predominância de uma em relação às demais. Isso porque, desde o princípio, Lemos acreditava que a aquisição de linguagem não é uma curva-em-U (cf. Bowerman 1892; Karminoff-Smith; 1986 entre outros), associação recorrente na literatura psicológica. Lemos defende esse ponto ao afirmar que:

os acertos precedem erros que desaparecem para dar lugar a uma fase final de acertos, a curva-em-U foi tomada como base empírica para a proposta de que o desenvolvimento da linguagem se dá por reorganização ou redescrições sucessíveis de estados de conhecimento da língua da criança (Lemos, 1997, p. 14).

Para a autora, a trajetória da criança é um processo cheio de idas e vindas, como os próprios dados apontam, já que, em um mesmo episódio de fala, a criança acerta e comete erros que dizem respeito a um mesmo aspecto da língua, diferentemente do que seria esperado caso a curva-em-U acontecesse.

1.3 AS POSIÇÕES DA CRIANÇA NA LÍNGUA

Segundo Lemos (2002), nos momentos em que a criança possui uma dominância da sua relação com o outro, ela está na primeira posição. Nela, o infante está colado na fala do adulto, normalmente da mãe, e sua fala possui como principais características: (i) ser fragmentada e dependente da fala do outro, ou seja, a criança necessita da intermediação e iniciativa do adulto no diálogo; (ii) não coincidir com a fala do adulto. Na primeira posição, a criança se manifesta no diálogo por meio da fala do adulto e por isso ela é regida pela predominância da metonímia. O exemplo de o diálogo a seguir mostra como de fato esse processo metonímico ocorre:

1. A criança (Ma) dá uma revista de atualidades para a mãe (M)).

(Ma., 1;2,15)

Ma: é nenê/ o auau

M: Auau? Vamo achá o auau? Ó, a moça tá **tomando banho**

Ma: ava? eva?

M: É, tá **lavando** o cabelo. *Acho que essa revista não tem auau nenhum.*

Ma: auau

M: Só tem moça, moço, carro, **telefone**.

Ma: **Alô?**

M: **Alô? Quem fala? É a Mariana?**

(Lemos, 2002, p. 52)

O diálogo acima aponta para como a criança está colada na fala de sua mãe, numa relação de dependência, sempre acionando fragmentos de falas anteriores do adulto, porém, ressaltamos que as palavras ou fragmentos de palavras repetidos não coincidem nas duas falas. Como afirma Lemos, Mariana possui uma fala com fragmentos do discurso acionado por sua mãe, “ava/eva” vem como resposta da cena do banho, em que a ação de lavar também é evocada. A existência da repetição da

fala da criança em relação à fala do adulto pode despertar uma conclusão errônea de que a criança sabe o que está falando, tem consciência do que quer dizer ou ainda possui algum domínio da própria fala. Na segunda posição essa certeza será abalada, confirmando que nada disso é real, o que fica evidenciado pelos erros na fala do infante.

A **segunda posição** é marcada pela presença tanto de erros quanto de estruturas paralelísticas. Aqui a relação com o outro deixa de ser o centro e o polo dominante passa a ser a língua, apesar disso, a criança não é permeável a correções, porém entende-se que ela está se constituindo como sujeito através da sua própria fala. Assim, o processo metafórico está em evidência nessa posição.

(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)

(Lemos, 2002, p. 53)

O exemplo acima, coletado por Lemos, aponta para uma fala bem diferente da apresentada na primeira posição. Aqui é possível notar que a criança já não está tão colada na fala do adulto, tanto que o erro aparece, sendo o indício mais relevante de que a criança está então operando com a língua, não de maneira consciente, vale ressaltar. A palavra **barulho**, trazida pela mãe, evoca a situação de **naná** (palavra muito utilizada com crianças para se referir ao ato de dormir). Porém, o erro de Mariana demonstra que ela flexiona o verbo principal de acordo com o gênero do sujeito – o que não é o esperado no português – e também faz a troca do verbo auxiliar **estar** pelo verbo **ser**. Esse cruzamento, ou seja, essa substituição aponta para a presença do processo metafórico. Segundo Lemos:

Esse processo metafórico estabelece, pela substituição, uma relação de semelhança entre *ser* e *estar* e entre cadeias que, do ponto de vista da descrição linguística, são classificáveis como formas progressivas e frases predicativas com cópula mais adjetivo. Esse efeito de semelhança é, contudo, apenas a contraparte do que essas substituições revelam sobre o cruzamento da cadeia manifesta com cadeias latentes e seu deslocamento de outros textos (Lemos, 1997, p. 9).

A **terceira posição** é entendida como aquela em que a criança fala e escuta a sua própria fala, e, principalmente, diferencia a sua fala da fala do adulto. A principal característica dessa posição é justamente maior similaridade da fala da criança com a do adulto, ou seja, a fala da criança passa a ter uma maior estabilidade, apesar da imprevisibilidade ainda ser um traço presente. Além disso, é possível notar também o infante fazendo reformulações, pausas, correções e hesitações de forma independente e também como resposta às intervenções do adulto, o que aparece como uma evidência de que a criança escuta a fala do outro e a sua própria fala. Todos esses novos elementos que passam a compor a fala da criança indicam a mudança na sua relação com a sua própria fala, configurando a terceira posição. O exemplo abaixo é um diálogo que aponta para isso:

(Uma amiga (T.) da mãe da criança (V.) traçou no chão os quadros para ela e a V. brincarem de amarelinha, menos um)

V.: **Quase que** não fez a amarelinha.

T.: O que, Verrô?

V.: **Faz tempo que** você não fez a amarelinha sua.

T.: O que, Verrô? Eu não entendi.

V.: **Está faltando** quadro na amarelinha sua.

(Verônica, 4;0.8)

(Lemos, 2002, p. 62)

No trecho acima, é possível ver alguns exemplos da criança V. se voltando para a sua própria fala, ou seja, nessas ocorrências V. está situada na terceira posição. Isso porque não se demonstra insensível à indagação feita por T., que apontava o não entendimento do que a criança tinha tentado falar. A partir disso, V. reformula a sua fala trocando a expressão “quase que” por “faz tempo que”, a substituição é uma marca do processo metafórico ao qual está submetido o sujeito. Novamente, a interlocutora no diálogo expressa que não havia entendido o que a criança estava querendo dizer e, mais uma vez, a resposta de V. aponta para um movimento de escuta ao reformular sua própria fala. No entanto, mais importante que isso é o fato de a criança conseguir entender a semelhança e a diferença que aproximam as três expressões utilizadas por ela. Lemos analisa o trecho da seguinte forma:

O que justifica tratar esse episódio como representativo da terceira posição não é, portanto, a correção efetuada pela criança, mas o efeito de

diferenciação das expressões que se apresenta como a outra face do efeito de semelhança que as vincula, ou melhor, enquanto **avesso do processo metafórico**. Esse avesso aponta para uma mudança de posição na estrutura, isto é, para a emergência de um sujeito em outro intervalo: naquele que se abre entre a instância que fala e a instância que escuta, instâncias não coincidentes (2002, p. 62).

Apesar das diferentes posições que a criança assume em sua relação com o outro, com a linguagem e com ela mesma terem sido passos fundamentais para Lemos entender melhor o processo de aquisição de linguagem, ainda estava faltando explicar e definir teoricamente um elemento crucial para explicar as mudanças de posição assumidas pela criança, especialmente da segunda para a terceira posição: *a escuta*.

Foi a concomitância de erros e acertos em um mesmo episódio de fala que fez com que Lemos começasse a criticar e repensar a sua própria teoria. Além dessa, outras questões também influenciaram sua autocrítica, como o desencontro entre a proposta construtivista e a heterogeneidade que se percebe na fala da criança ou, ainda, a incoerência entre a criança se manter o mesmo sujeito epistêmico (uma vez que a teoria cognitivista é deixada de lado, durante todo o processo de aquisição – na visão de Lemos), mas só ser sensível aos processos reorganizacionais em um determinado momento. Todos esses aspectos culminaram em uma necessidade ainda maior da explicação do papel do erro no processo de aquisição.

Diante disso, a estudiosa se baseou nos estudos de Saussure e Jakobson para enfrentar a tarefa de explicar como os processos metafóricos e metonímicos são centrais no andamento da aquisição da linguagem e, portanto, no que diz respeito às mudanças da fala da criança, indicadas pela presença do erro. Ou seja, os processos metonímicos e metafóricos funcionam como recursos teóricos e metodológicos para explicar tanto a formação do sujeito quanto a formação de sua subjetividade.

Assim, Lemos assume que o que ocorre com a criança não é uma reorganização e, sim, que é através da construção da sua própria subjetividade que a criança ressignifica a sua própria fala, por meio da escuta, noção trazida da psicanálise lacaniana. Ela encontra suporte teórico na Teoria de Lacan (1969-1970/1992 *apud* Lemos, 1997) para entender quais são as mudanças nas relações que a criança estabelece com o outro, com a língua e com a sua própria fala.

É a partir da noção de *escuta*, a qual se diferencia da noção de *ouvir*, que pressupõe “percepção”, que é possível explicar porque a criança passa a ser sensível

às correções feitas pelo adulto e também a reformular a sua própria fala. Esse movimento na língua está associado a um estado mais “estável” de suas produções, que se assemelham à fala do adulto. Como já detalhado anteriormente, há um polo dominante na fala da criança, mas que nunca chegará a uma estabilidade absoluta e completa, pois a própria fala do adulto é cheia de reformulações, incompletudes, lacunas e marcadas pela subjetividade do sujeito, de acordo com Lemos (2002).

A captura do sujeito pela própria linguagem faz com que a criança tenha uma maior estabilidade quando realiza essa relação, mas ainda assim está sujeita a se deslocar entre as posições, uma vez que é na construção da sua própria subjetividade que a criança ressignifica a sua fala. Vale enfatizar que o outro é o responsável por representar esse universo linguístico pelo qual a criança é capturada, que não há alternativa para a criança senão se constituir como um sujeito de linguagem. Desse modo, segundo Lemos reitera, a constituição do sujeito também está ancorada na escuta. Como dito acima, o conceito de escuta é lacaniano e está relacionado com a ressignificação e reelaboração do sujeito e não com o ato de estar atento ao que o outro fala, como a percepção sugere. É justamente por isso que esse processo de idas e vindas continuará por toda a infância, juventude, vida adulta e velhice dos indivíduos.

2 AQUISIÇÃO DE ESCRITA

Dada a relevância que a escrita possui em nossa sociedade, como bem apontado por Gnerre (1985), entender como o processo de sua aquisição acontece é muito importante. Em uma sociedade grafocêntrica, a escrita é um instrumento de poder, autoridade e até mesmo *status*, além de que

uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtraímo-nos a seu efeito, nem concebermos qual é a relação que aquele que não sabe ler tem com esses sinais que, para nós, apresentam-se como transparentes (Lemos, 1998, p. 16-17).

Assim como apresentado na seção anterior a respeito da fala, também a teorização sobre a aquisição de escrita passou por um longo período, no qual predominava a visão cognitivista e inatista em relação à escrita. Os mesmos princípios utilizados para defender o desenvolvimento por etapas ou a questão genética envolvendo a linguagem foram levantados para defender a aquisição da escrita. Nesse cenário se destaca a ideia de que a base alfabética da escrita só poderia ser atingida a partir de alguns conhecimentos pré-determinados. No entanto, diversos estudos, como Saleh (2000), Bernardes (2002; 2011), Bosco (2005) e Campos (2005), que analisam textos escritos de crianças, mostram a presença de oscilações entre erros e acertos produzidos textualmente pela criança, o que se configura como um indicativo das mudanças na relação do sujeito com a linguagem e põe em questão a ideia de desenvolvimento também para a aquisição da escrita.

Trabalhos mais recentes também trazem contribuições significativas para o campo da aquisição de escrita. Moura (2012) propõe, por exemplo, que esta se liga com a fala e com o diálogo, além de se relacionar com o outro, apontando assim para a subjetividade e intersubjetividade presentes na escrita, uma vez que implica na relação com o outro, ao apresentar uma teoria interacionista. Já Lima (2018) explora em sua dissertação quais são os pontos de distanciamento e de aproximação entre teorias antagônicas – psicogênese e aquisição de escrita – a partir de produções de escritas de escreventes em processo de alfabetização. Por fim, Carvalho (2019) se dedica a analisar especificamente a captura da criança pela linguagem escrita também pela via do interacionismo.

Além dos trabalhos apresentados acima, outro estudo que destaca a possibilidade de na escrita ocorrer algo análogo ao proposto por Lemos é o de Capristano (2007), o qual mobiliza o paradigma indiciário como a base metodológica de análise, assim como os trabalhos de Abaurre et al. (1997), Abaurre (1991, 1992, 1996, 1997), Mayrink-Sabinson (1993), e Fiad (2009).

A opção teórica e metodológica pelo paradigma indiciário ocorre pelo destaque que Lemos dá para a relação estabelecida entre sujeito e linguagem, tendo em vista a perspectiva de que se trata de um processo de idas e vindas, e constante reelaboração, além de iluminar o papel que o *outro* possui nesse processo, “necessário ponto de referência para [o] [...] sujeito em constituição” (Abaurre, et al., 1997, p. 41). Outro ponto, destacado por Capristano (2007), resultado de seus pressupostos teóricos à luz de Lemos (2002), é que a escolha do paradigma-indiciário como metodologia decorre da sua concepção de sujeito, não o psicológico, mas sim tomado a partir de sua singularidade ao se relacionar com a linguagem. Essa metodologia tem como base fazer uma investigação tanto interpretativa quanto qualitativa por meio de indícios e pistas presentes no texto dos sujeitos. Capristano (2007) buscou observar como os espaços em branco, resultados das segmentações feitas pelos sujeitos, apareciam na escrita das crianças e se modificavam ao longo dos quatro anos nos registros estudados. A partir dessa observação, a relação estabelecida entre o sujeito e a linguagem foi um norte e serviu de paralelo para ver como ela se manifesta nos textos, por meio da tríade: o outro, a linguagem – nesse caso, especificamente, a escrita – e a própria criança.

Além disso, a autora aponta que as rasuras se caracterizam por apagamentos, escritas sobrepostas, inserções ou riscos presentes no texto do escrevente, sendo um indício de que este voltou seu olhar para o texto e fez os ajustes que julgou necessários. Esse tipo de marca no texto aponta para a inserção do escrevente no funcionamento simbólico e convencional da escrita, à medida que a “descoberta” estabelece limites gráficos para as palavras, quando há alterações na segmentação, por exemplo. São pistas, ao mesmo tempo, da relação sujeito-linguagem e da circulação desse sujeito por práticas orais e letradas.

É a partir disso que as rasuras ganham destaque no percurso da aquisição da escrita, pois apontam instabilidade e imprevisibilidade na relação do sujeito com a linguagem, constitutivas da terceira posição, apesar de esta se caracterizar por uma

maior estabilidade nessa relação, como vimos no primeiro capítulo. Nesse sentido, as rasuras sinalizam para

um deslocamento da criança em relação à (sua) escrita e à escrita do *outro* e, portanto, [para] indícios de divisão enunciativa do sujeito escrevente. Apontariam, nesse sentido, ‘para a emergência de um sujeito em outro intervalo: naquele que se abre entre a instância que fala [escreve] e a instância que escuta [vê], instâncias não-coincidentes’ (Lemos, 1999, p. 12)” (Capristano, 2013, p. 676).

No entanto, como esclarece a autora, a rasura não deve ser tomada como evidência de conhecimento ou mesmo de uma capacidade metalinguística da criança, uma vez que, de modo semelhante ao que acontece na fala infantil (Lemos, 2002), não são previsíveis, já que nem sempre ocorrem onde seriam necessárias e podem ocorrer onde não são necessárias.

2.1 DA ESCOLHA DA ABORDAGEM TEÓRICA SOBRE A ESCRITA: O MODO HETEROGÊNEO DE SUA CONSTITUIÇÃO

Como se sabe, até os anos 1980 era comum os estudos sobre escrita partirem da visão de que a fala e a escrita, tomadas como código, se opõem entre si. A partir de então, passou-se a reconhecer também a dimensão social envolvida nos seus usos, ainda que a dicotomia não tenha sido superada. De acordo com Marcuschi (1995), existem os fatos linguísticos contidos na relação entre fala e escrita e as relações sociais compostas pela oposição entre oralidade e letramento (Marcuschi, 1995, p.11). No entanto, como já afirmado por Corrêa (1997), não há como dissociar os fatos linguísticos das relações sociais e, ao defender a escrita no processo de sua produção, o autor propõe tomá-la como constitutivamente heterogênea – perspectiva que também será adotado neste trabalho – a partir das ideias de Street (1984 *apud* Corrêa, 1997), Abaurre (1998, 1990 a, 1990 b, 1994 *apud* Corrêa, 1997), Silva (1991 *apud* Corrêa, 1997) e Chacon (1996 *apud* Corrêa, 1997). Para tanto, Correa (1997) constrói um lugar metodológico constituído por três eixos que serão visitados pelos escreventes em suas práticas textuais escritas, são eles:

o da representação que o escrevente faz sobre o que imagina ser a gênese da (sua) escrita; o da representação que o escrevente faz sobre o que

imagina ser o código escrito institucionalizado e o da representação que o escrevente faz sobre a dialogia com o já falado/escrito e com o já ouvido/lido (Corrêa, 1997, p. 21).

A partir dessa proposição, Corrêa (1997) entende que nenhum texto escrito será representado apenas por um dos três eixos e é por isso que ele defende que haverá “marcas linguísticas da conjunção entre o oral/letrado e o falado/escrito – ou, como preferimos, entre o oral/falado e o letrado/escrito – tomados enquanto práticas sociais” (Corrêa, 1997, p. 21). Na proposta de Corrêa (1997), o processo de escrita ao qual o escrevente é submetido passa pela ambiguidade da relação do que é falado com o mundo, o que é melhor descrito no trecho a seguir:

o escrevente, em seu processo de escrita, circula por um imaginário sobre a língua – este sim um sentido de representação que interessa perseguir neste trabalho – em suas diferentes manifestações e variedades, imaginário que se particulariza para as situações específicas e concretas de uso da escrita e que se estende aos diferentes e instáveis modos de conceber a relação escrita/mundo e escrita/fala (Corrêa, 1997, p. 22).

A partir desse trecho, é possível perceber que para o autor a escrita é um “tipo peculiar de enunciação” (Corrêa, 1997, p. 22) e não uma representação da fala. Além disso, o posicionamento do autor diante da escrita é de que ela não deve ser aprendida e sim encarada como um processo. Tendo isso em vista, essa será a abordagem teórica para a questão da escrita, sendo que será explorada uma possível correlação entre essa proposta e a abordagem de Claudia Lemos sobre a aquisição de linguagem já tratada no capítulo anterior, considerando principalmente o trabalho da autora de 1998, no qual ela faz considerações sobre a aquisição da escrita.

A fim de apresentar a sua teoria de uma maneira mais incisiva e consolidada, Corrêa (1997) apresenta, no primeiro capítulo de sua tese de doutorado, um longo percurso a respeito da fundamentação teórica por ele escolhida. É muito importante trazer para essa dissertação alguns conceitos destacados por Corrêa, principalmente, para justificar nomenclaturas que serão adotadas, tendo em vista o percurso do autor.

Inicialmente, Corrêa apresenta os conceitos de oralidade e letramento, ressaltando as divergências teóricas subjacentes a essas nomenclaturas. O autor, assim, afirma que a questão do *letramento* será trabalhada a partir da visão de Gnerre (1985), que pode ser melhor entendida de acordo com o seguinte trecho:

entre as principais línguas européias somente o inglês dispõe de uma palavra como *literacy*, que faz referência de forma abstrata a todos os possíveis aspectos de envolvimento social e individual com a prática de escrever. Em outras línguas dispomos de palavras como *écriture*, *schrift*, *escrita*, *scrittura*, que fazem referência tanto à atividade concreta de escrever quanto ao produto concreto de tal atividade. (Gnerre, 1985, p. 26-27 *apud* Corrêa, 1997, p. 23).

Para definir os entornos do que será entendido como *oralidade*, Corrêa também apresenta algumas concepções e os diferentes modos de comunicação oral. Assim, o autor relembra conceitos de gêneros propostos por Bakhtin (1992) e como eles revolucionaram o entendimento de comunicação oral: “podemos pensar a comunicação oral de acordo com uma gama muito diversa de gêneros, vinculados a práticas específicas da atividade humana” (Corrêa, 1997, p. 25). A partir dessas ideias, Corrêa afirma que a fala possui um modo heterogêneo de constituição, pois vai além do seu aspecto fônico-acústico.

Outra questão pertinente para o desenvolvimento do trabalho de Corrêa são as dicotomias entre oral/letrado e entre falado/escrito, como já apontado anteriormente. Assim, o estudioso inicia o debate trazendo a problemática das dicotomias radicais e da dicotomização metodológica. Ele explica que mudanças radicais nos conteúdos e nos modos de interação verbal são os principais argumentos usados para a defesa das dicotomias radicais (Godoy, 1979 *apud* Corrêa, 1997). Já outros estudiosos como Olson (1977 *apud* Corrêa, 1997) afirmam que a escola contribuiu para essa distância e autonomia do texto (escrito) em relação ao enunciado (falado), como lembra Corrêa. Para rebater todas essas ideias, o autor traz conclusões de Abaurre (1995), a partir da seguinte passagem de Godoy (1979): “a escrita transforma nitidamente e de várias maneiras a própria natureza da prática de linguagem” (1979, p. 143). A autora afirma que, dessa forma, o que se pode observar é uma relação entre sujeito e linguagem e não mais entre falado e escrito, uma vez que a presença do produtor de linguagem no seu produto é constante (cf. Abaurre et al., 1995).

Ainda nesse percurso, Corrêa traz que a visão de Olson (1977) foi retirada da teoria de Chomsky que estava sendo questionada, colocando em pauta se o que Chomsky considerava era a linguagem em geral ou apenas uma de suas modalidades. Isso fica evidente no trecho apresentado a seguir por Corrêa: “A oposição que o autor [Chomsky] faz entre ‘significados das sentenças’ e ‘significados

dos falantes' revela a dicotomia que a sustenta, a saber, a dicotomia radical entre o escrito e o falado ou, nos termos do autor, entre 'texto' e 'enunciado'" (1997, p. 30).

Após trazer tais discussões, Corrêa pondera que "Parece ser necessário que, de um ponto de vista metodológico, reconheçamos a diferença, mas não a oposição radical entre o oral/falado e o letrado/escrito." (Corrêa, 1997, p. 34). Novamente isso é sustentado a partir do entendimento de que o escrevente, ao circular em um modo heterogêneo de escrita, irá oscilar nas articulações diante do que imagina ser o oral/falado e do que imagina ser o letrado/escrito.

Na continuidade de seu trabalho, Corrêa então busca fazer a distinção entre a dicotomização metodológica e o modo heterogêneo de constituição da escrita, iniciando essa discussão com a seguinte provocação, adotada por Marcuschi (1995) e explorada por Corrêa:

A questão da dicotomia como recurso metodológico será vista como se sustentando no fato de que letramento não se restringe nem à alfabetização nem à escolarização. Por tratar-se de um processo de aprendizagem social e histórica do leitor e da escrita, distanciando-se tanto de uma preocupação voltada para o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever – própria da alfabetização – como de uma preocupação restrita a uma prática formal e institucional de ensino – a da escola. (Corrêa, 1997, p. 37)

Para essa discussão, Corrêa traz as reflexões de Tannen (1982 *apud* Corrêa, 1997) a respeito dos mitos envolvendo oralidade e letramento e afirma que a distinção necessária deve ser entre "o foco relativo no envolvimento vs. conteúdo" (1982 *apud* Corrêa, 1997, p. 39) para que se entenda o vínculo existente entre a interlocução e o texto escrito. Corrêa expõe o destaque da autora de que existem dois grandes mitos que devem ser recusados: a afirmação de que "escrever é descontextualizado" e de que "o discurso focalizado no texto é encontrado somente na escrita" (1982 *apud* Corrêa, 1997, p. 39). Corrêa aponta que o mito da descontextualização da escrita parte de uma concepção de que o texto escrito não se vincula com a interlocução. Essa ideia é repudiada por Corrêa, uma vez que a sua proposta de heterogeneidade constitutiva da escrita passa pela ideia de que fala e escrita são modos distintos de enunciação que se interferem mutuamente.

O último aspecto destacado por Corrêa para defender a sua posição ao assumir o modo heterogêneo da escrita é a heterogeneidade da base semiótica do falado e do escrito. O principal ponto é entender que apenas os materiais significantes não podem ser os únicos marcadores para delimitar o que é falado e o que é escrito. O autor já

deixa claro que mais uma vez o problema passa pela distinção que se faz entre falado e escrito e pela suposta independência que um tem em relação ao outro, oposições comuns quando fala e escrita são tratadas como dicotomias radicais.

Para esclarecer as diferentes visões a esse respeito, Corrêa traz algumas discussões levando em consideração autores que têm como questão central a base semiótica como coadjuvante do falado e do escrito. Um exemplo é Biber (1988), que considera que diferenças linguísticas, situacionais e funcionais tomadas isoladamente não permitem avançar muito na abordagem da relação falado/escrito. Para ele, o canal é um aspecto situacional, por isso discorda dos autores que estabelecem como critério da distinção entre o escrito e o falado os canais físicos, auditivo ou visual, e os subcanais, prosódicos e paralinguísticos ou lexicais e sintáticos.

Outro exemplo é Street (1984 *apud* Corrêa, 1997, p. 55), que afirma que o letramento “é mais que apenas a ‘tecnologia’ na qual ele é manifesto”. Assim, segundo Corrêa, por vias diferentes os dois estudiosos dão pistas de que as dicotomias radicais entre o oral/letrado e o falado/escrito podem funcionar como recurso metodológico, mas não correspondem à realidade da língua. Delimitando a conceituação de sua teoria, Corrêa aponta que o modo heterogêneo de constituição da escrita passa pela relação que o sujeito estabelece com a linguagem “levando em conta as representações que o escrevente constrói sobre a (sua) escrita, sobre o interlocutor e sobre si mesmo” (Corrêa, 1997, p. 87). Por fim, o autor ressalta que na perspectiva por ele assumida o foco são os processos que levam o sujeito “a assumir uma prática linguística e a marcar-se nela de um certo modo”. (Corrêa, 1997, p. 88).

A partir disso, o estudioso passa a explicar detalhadamente os três eixos, tomados como recursos metodológicos para explicar a sua teoria do modo heterogêneo de constituição da escrita. De acordo com Corrêa (1997, p. VIII): “o da imagem que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita, o da imagem que o escrevente faz do código escrito institucionalizado e o da representação que o escrevente faz da escrita em sua dialogia com o já falado/escrito”.

Antes de adentrar os eixos propostos por Corrêa, vale ressaltar que o autor destaca que o escrevente circula entre textos e cria seu imaginário sobre a constituição da escrita, o que é indicado pela presença de marcas linguísticas. Assim, o que surge nos textos é resultado da emergência da constituição do interlocutor na escrita e da própria constituição do escrevente como tal. Embora Corrêa não tenha pretensão de propor uma concepção nova de sujeito, a ideia de individuação do

escrevente é mobilizada para a construção teórica de um modo heterogêneo da linguagem. O estudioso destaca a importância da relação com o outro para a constituição do sujeito, condição marcada, na perspectiva assumida pelo autor, pelas noções de heterogeneidade e de representação, que “dão pistas da divisão enunciativa do sujeito e das formas discursivas que identificam o sujeito a grupos” (Corrêa, 1997, p. 96).

Ao encontro da concepção de sujeito adotada por Corrêa, estão as marcas linguísticas presentes no texto, que nada mais são do que “rastros” apresentados pela individuação (Veyne, 1983) do sujeito, ou seja:

trata-se de apanhar, em pistas linguísticas locais, um modo de constituição desse sujeito. Tanto esse tipo de pista, quanto o sujeito assim concebido estão referidos à hipótese da circulação dialógica do escrevente e, portanto, só possuem individualidade em relação ao conceito de dialogia (Veyne *apud* Corrêa, 1997, p. 94).

É a partir dessas marcas linguísticas, que funcionarão como pistas, que os textos poderão ser analisados. Para isso, Corrêa se baseia no *paradigma indiciário* (Ginzburg, 1989; 1991) como metodologia de análise:

Trata-se de reunir um conjunto de pistas linguísticas em rubricas mais gerais (regularidades) que deem conta de captar, no processo de escrita do escrevente, certos momentos de sua circulação dialógica pela imagem que ele faz das relações entre oral/falado e letrado/escrito na constituição de sua escrita, na de seu interlocutor e na sua própria como escrevente (Corrêa, 1997, p. 101).

2.1.1 Os eixos de representação

Corrêa (2007) destaca três eixos de constituição da escrita. No primeiro eixo, de acordo com o autor, o escrevente, ao apropriar-se da escrita, inclina-se a vê-la como representação da fala/oralidade. Assim, cada termo utilizado na escrita tem um corresponde na fala/oralidade, ou seja, o escrevente “tende a igualar esses dois modos de realização da linguagem verbal” (Corrêa, 1997, p. 90). O que ocorre é que o escrevente, ao ver na escrita uma possibilidade de representação integral do oral/falado, supõe que seu texto traz elementos linguísticos que representam ideias ou concepções usualmente expressas na fala com o auxílio de gestos e entonações.

No entanto, isso não se efetua com uma construção adequada de termos linguísticos, pois os recursos que constituem a escrita não são os mesmos.

Diferentemente do que o autor aponta para a definição do primeiro eixo, no qual o escrevente parte do que ele “imagina ser um modo já autônomo de representar a oralidade” (Corrêa, 1997, p. 91), no segundo eixo, em que se focaliza a imagem que o escrevente faz do código escrito institucionalizado, o escrevente vai procurar se aproximar da “escrita culta formal” (Corrêa, 1997, p.142), assim as marcas de fala/oralidade passam a ser vistas como desvios.

Corrêa ressalta que isso é resultado do imaginário do escrevente alimentado não só, mas também, do processo de escolarização e “do letrado/escrito enquanto processo linguístico e social” (Corrêa, 1997, p.142).

Por fim, no terceiro e último eixo, em que se focaliza a representação que o escrevente faz da escrita em sua dialogia com já falado/escrito, o estudioso aponta para a relação que o escrevente estabelece tanto com o já dito, já ouvido, como com o já escrito e já lido. Assim, o escrevente estabelece relação entre a produção escrita em geral e a produção escrita particular.

Corrêa afirma que é necessário buscar pistas que denunciem essa relação com o já falado/escrito e para isso se vale de uma formulação de Authier-Revuz – “uma negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva” (1990, p. 33 *apud* Corrêa, 1997, p. 152).

Ao fim de sua tese de doutorado, o autor ressalta mais uma vez a postulação do modo heterogêneo de constituição da escrita. E a partir disso relembra que

A heterogeneidade que constitui o sujeito e seu discurso, bem como a representação imaginária que orienta sua enunciação são os pontos fundamentais pelos quais a textualização levada a efeito pelo escrevente deixa aberta a possibilidade de investigação de como se dá sua inserção particular naquelas práticas, revelando encontros surpreendentes entre elas. Há, pois, um dado teórico importante a se constatar: o caráter heterogêneo da linguagem e o caráter de réplica das práticas linguísticas constituem o eixo a partir do qual se dá a possibilidade de flutuação (e também de observação) das marcas da representação do sujeito sobre a (sua) escrita. (Corrêa, 1997, p. 405).

Além disso e por fim, Corrêa sintetiza o papel teórico e metodológico dos três eixos de circulação imaginária do escrevente com as seguintes palavras:

Os três movimentos em torno do imaginário sobre a escrita, descritos como três eixos de circulação imaginária do escrevente e eleitos como lugares para

observação da relação sujeito/linguagem, mostraram que o modo heterogêneo de constituição da escrita é a materialização textual do processo de escrita, visto do ângulo da relação sujeito/linguagem. (Corrêa, 1997, p. 405).

2.1.2 Outras reflexões sobre a heterogeneidade da escrita

Como já exposto, a escrita constitui-se de forma heterogênea e de manifestações singulares associadas a cada escrevente. Essa situação foi muito bem explorada no artigo intitulado *Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento*, em que o autor (Corrêa, 2006a, p. 272) estabelece uma “relação entre produto escrito e processo de escrita, por um lado, e das ideias de adequação e de acontecimento, por outro”. Para tanto, o autor reitera que tanto o escrito quanto o falado são modos de enunciação específicos, mas constituídos mutuamente, e retoma os três eixos predominantes na enunciação escrita.

O autor faz referências a trabalhos anteriores em que abordam aspectos da heterogeneidade da escrita, dentre eles, Corrêa (2006b). Neste trabalho, as marcas enunciativo-discursivas são tomadas como ruínas de gêneros discursivos, ou seja, vestígios de relações intergenéricas presentes durante o processo de aquisição de novos gêneros. Esses vestígios são fragmentos de gêneros em outros, que podem ser de gêneros que fazem parte da rotina do escrevente em outros menos conhecidos ou o inverso. Para concluir sobre essa ideia, Corrêa afirma:

Com essa noção, fica marcada, portanto, a miscibilidade das práticas sociais e dos gêneros discursivos, permitindo que olhemos para certas presenças surpreendentes de fragmentos de gêneros, manifestadas em diferentes dimensões da linguagem, não como erro nem como inadequação, mas como um registro pontual e singular, porque histórico, do estado do processo discursivo em que o sujeito se situa no que se refere, especificamente, ao posicionamento enunciativo que ocupa em relação aos modos de enunciação falado e escrito. (Corrêa, 2006b, p. 272)

Na sequência, o autor inicia uma introdução a respeito da adequação na escrita, a qual se relaciona com a ideia de eficácia da comunicação que, por sua vez, implica uma recusa do desvio de estilo e de qualquer marca com o potencial de repercutir de forma negativa no texto a variedade do falante. Assim, para que um texto seja considerado eficaz, tem-se a ideia de que é necessário recusar essas marcas linguísticas estigmatizantes, e é justamente essa questão que os estudiosos rebatem.

Corrêa (2006a) destaca de forma enfática que há uma relação conflitante entre o produto da escrita e o processo de escrita, e uma oposição a outro grupo conflitante: a adequação e o acontecimento. No contexto do ensino e aprendizagem, a adequação é associada por Corrêa (2006a, p. 203) “à continuidade de uma regularização linguístico-discursiva rígida” (2006a), enquanto o *acontecimento* estaria associado “às descontinuidades das intervenções dos sujeitos” (2006, p. 203). Assim o autor ressalta que enquanto aquela está relacionada com atos de ensino, esta está vinculada às dinâmicas de aprendizagem. Segundo Corrêa (2007), a questão do acontecimento tem sua base no texto *O Papel da Memória*, trazido por Pêcheux (1983; 1999). Nele o estudioso afirma que:

Um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória. Sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador (Pêcheux, 1983, p. 50).

Após esses apontamentos, Corrêa afirma que a adequação se relaciona com a ideia de eficácia da comunicação, que recusa o desvio de estilo; para ele a ideia de adequação está diretamente associada com uma escrita impura, imperfeita e inadequada, e por isso ele defende a ideia de um processo constitutivo. O autor cita os estudos de Marcuschi (1998 *apud* Corrêa, 1983) e Barzotto (2004 *apud* Corrêa, 1983) que contribuem para a crítica a essa visão.

De acordo com Corrêa (2006), Marcuschi observa que os Parâmetros Curriculares Nacionais reduzem a abordagem da fala a uma questão de uso eficaz, isto é, adequado às circunstâncias. Assim Marcuschi critica:

O uso da língua é também uma atividade em que organizamos o mundo construindo representações sociais e cognitivas, de tal modo que o principal não parece ser apenas dizer as coisas adequadamente, como se os sentidos estivessem prontos em algum lugar cabendo aos falantes identificá-los.
Para a escola caberia a missão de fazer com que o aluno fosse treinado a explicitar esses sentidos de forma adequada" (Marcuschi, 1998, p. 10).

Já a contribuição de Barzotto (2004) é uma crítica a linguistas e pedagogos que insistem em utilizar termos como “respeitar”, “adequar” e “valorizar” ao tratarem de

variedades linguísticas. A utilização de tais verbos na prática enunciativa acaba por, respectivamente, hierarquizar as variedades linguísticas, estabelecer um grau do que é mais ou menos aceitável, ou excluir algumas variedades, ao silenciá-las.

Após apontar os problemas que cada um dos verbos citados acima apresenta, Barzotto (2004) propõe então que o verbo “incorporar” seja utilizado, pois ele é capaz de trabalhar com diversas variedades praticadas pelos alunos, ao considerar tanto a sua produção na comunicação cotidiana quanto a identidade dos grupos sociais. Trago abaixo a definição do verbo, segundo o dicionário Aurélio: que vai ao encontro da proposição de Barzotto: “**incorporar**. [Do lat. *incorporare*] **V.t.d. 1.** Dar forma corpórea a. **2.** Admitir ou receber em corporação. **3.** Reunir (diversas companhias mercantis) em uma só. **4.** Juntar num corpo só; dar unidade a; reunir.” (Ferreira, 2004, p.1091).

Partindo desse ponto, Corrêa considera a forma como Marcuschi encara a fala e a maneira como Barzotto lida com questões de variedades linguísticas, quando voltadas ao ambiente de ensino-aprendizagem da escrita na escola, e finaliza a seção se indagando: “em que consiste uma escrita adequada?” (Corrêa, 2004, p.1091)

Depois dessa discussão, Corrêa passa a refletir sobre as concepções de letramento e de alfabetização, presentes nas discussões sobre o ensino de escrita. O autor apresenta o debate clássico¹ a respeito da importância de ambos os conceitos, mas o que realmente merece destaque é a ideia de assumir que há diferentes letramentos.

Assim, os saberes não legitimados do cotidiano são igualmente importantes para a participação do indivíduo nas práticas sociais. Com essa perspectiva, as relações intergenéricas trazidas por Bakhtin (1999) passam a ser consideradas e encontradas nos textos produzidos pelos alunos, que também refletem essa realidade ao apresentarem essas relações. Isso é apontado como mais uma evidência do porquê nós devemos olhar para o processo de textualização dos alunos e não apenas para o resultado, afirma o autor.

¹ Apenas a título de lembrança, a discussão entre alfabetização e letramento é ampla, complexa e envolve o nome de diversos estudiosos da área. Aqui o que vale destacar é uma diferenciação mais simplista entre ambos os termos: “a noção de letramento é mais ampla do que a de alfabetização. Como parte do letramento, a alfabetização se situaria no ponto intermediário entre, de um lado, o que se espera para além do domínio do código alfabético e, de outro, o que é legítimo considerar saberes funcionais, mesmo em sua ausência.” (Corrêa, 1997, p. 276)

Outro debate, pertinente para a nossa reflexão, trazido pelo autor, é a questão da adequação na relação fala e escrita. O estudioso aponta que há correntes que entendem a escrita como uma representação fiel da fala, sendo que há uma falta de correspondência entre as formas faladas e as formas escritas. Parte dessa confusão se origina da falsa correlação que se estabelece quando se entende que a forma falada se aproxima da variante linguística popular, ao mesmo passo que a forma escrita estaria próxima da variante linguística culta. Por fim, Corrêa afirma que se há consenso de que a correspondência entre letra e som é imperfeita, isso deve ser levado para outras unidades linguísticas, tais como a morfossintaxe, e então se deve assumir que, “para se obter uma forma escrita adequada, seria necessário aprofundar ao máximo uma espécie de abismo entre ela e a forma falada correspondente.” (Corrêa, 2006, p. 280).

Já no fim do seu ensaio, o autor volta a questionar a ausência de reflexão sobre a produção de sentido nas atividades escolares e afirma que a *adequação*, tão comentada nas atividades de ensino-aprendizagem, fica mais no campo da promessa dos educadores do que da prática em si. Por isso, ele traz a ideia de *acontecimento* presente na obra já citada *O Papel da memória* de Pêcheux, na qual o francês expõe os diferentes tipos de memórias que possuem “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (Corrêa, 2006, p. 50).

Os trabalhos de Corrêa (1997; 2004) para a postulação do modo heterogêneo de constituição da escrita foram de grande importância para se pensar sobre a aquisição da escrita. A sua proposta dos três eixos de representação, em que o escrevente circula em decorrência do modo heterogêneo constitutivo da escrita, juntamente com a concepção de sujeito são essenciais para adotar uma visão subjetiva da escrita, que muitas vezes é vista apenas como um conjunto de regras a serem seguidas.

Entender como o sujeito constitui a sua relação com o outro, com ele mesmo e com a língua *pela* e *na* escrita é fundamental quando se adota uma perspectiva de aquisição de escrita e não de aprendizado, como os estudos desenvolvimentistas propõem. Na perspectiva assumida neste trabalho, a aquisição é um processo de subjetivação pelo qual todo escrevente passa, com flutuações entre as posições, para se constituir como sujeito (Lemos, 1998).

Pensar a aquisição da escrita na perspectiva de Lemos (1998, 2002) e considerando a heterogeneidade da enunciação escrita implica assumir que a língua é determinante no processo de subjetivação do sujeito escrevente, mas também que a relação da criança com a língua nesse modo de enunciação se dá no encontro com a enunciação falada, uma vez que os dois modos se constituem mutuamente.

No próximo capítulo, a partir da teoria de Oswald Ducrot, que também passou por diferentes versões e atualizações, vamos compreender melhor por que se pode afirmar que a argumentação está presente na língua.

3 A QUESTÃO DA ARGUMENTAÇÃO

Neste capítulo, será apresentada a proposta de Ducrot e Carel (Carel; Ducrot 1999 *apud* Campos, 2005) sobre a argumentação, que a compreende como intrínseca à língua, mas levando em consideração a realização concreta da língua. Nesse sentido, é possível estabelecer uma aproximação dos autores com Bakhtin (1999), uma vez que também destacam o papel do discurso como determinante para o sentido. Esse fio permite ainda uma aproximação com o conceito de escrita constitutivamente heterogênea de Correa (1997), no qual o autor relaciona o dialógico ao discursivo, conforme discutimos no capítulo 3. Com isso, a abordagem construída é linguístico-discursiva, não se limitando, portanto, unicamente, a aspectos formais da língua, mas incluindo a interação social protagonizada pelos falantes e mediada pela linguagem.

Assim como a aquisição da linguagem é um assunto que sempre despertou a curiosidade humana, a argumentação também esteve no radar de investigação desde os primórdios das discussões sobre a linguagem, muito antes disso também se tornar um objeto de estudo da linguística. E, apesar de abordada a partir de diferentes perspectivas, é inegável que a argumentação está presente desde cedo na fala e na escrita da criança, como é possível identificar nos estudos trazidos por Campos:

Em seu *Aprendendo a argumentar*, trabalho em que estuda a construção de justificativas, inferências e pedidos de justificativas com por quê? considerando-as da perspectiva do desenvolvimento linguístico, Pereira de Castro (1996) encontra enunciados com *porque* nos dados de fala de duas crianças já desde os 2;8 (dois anos e oito meses). Banks-Leite (1996) estuda enunciados argumentativos na fala de crianças com cinco anos de idade, produzidos em contexto escolar (pré-escola) – ela seleciona enunciados em que há conectores e operadores argumentativos, além daqueles em que há encadeamentos que evidenciam relações argumentativas, e os discute a partir da perspectiva da *Teoria da Argumentação na Língua*. (Campos, 2005, p.12)

Uma das teorias mais tradicionais e difundidas sobre argumentação se baseia na ideia de que o fato implica a conclusão por via lógica, psicológica, sociológica e nunca linguística (Campos, 2005), ou seja, os argumentos atuam como uma justificativa para uma determinada conclusão. Essa ideia sustenta o pensamento de associação entre argumentação e retórica. Campos ainda explica detalhadamente que:

[...] a razão se decompõe em um argumento e uma lei, sendo esta a responsável pelo “salto” do argumento para a conclusão. Devido a seu estatuto linguístico e cognitivo, entende-se que a lei e a conclusão podem ficar subentendidas, já que a lei é composta por um conhecimento comum aos falantes, uma “verdade” do senso comum, um princípio organizador do mundo, e a conclusão é decorrência da relação entre a lei e o argumento, podendo ser produto de uma inferência permitida por essa relação. Ao contrário, o argumento raramente deixa de ser explicitado, uma vez que funciona como o gatilho desencadeador da conclusão. (Campos, 2005, p. 56).

A partir desse tipo de leitura, é possível entender que se:

(A): *Você é amigo de corruptos.*

(L): *“Diga com quem anda que direi quem és”*

(C): *Você é corrupto.*

Uma vez que em (A) o argumento é que você é amigo de corruptos e existe a “verdade” (L), estabelecida pelo senso comum, *“Diga com quem anda que direi quem és”*, então a única conclusão (C) possível é afirmar que você também é corrupto. É importante observar que aqui o objetivo não é discutir sobre a verdade ou não dessa conclusão, mas sim afirmar que ela não considera questões linguísticas, ou seja, suas razões extrapolam à linguagem (Ducrot, 1989).

Essa versão da teoria é problemática para o presente trabalho, justamente por não focalizar em elementos linguísticos para dar conta da questão da argumentação. A perspectiva que mais se alinha aos objetivos desta dissertação é a teoria inicialmente proposta por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre (1983), a qual afirma que a argumentação está inscrita no funcionamento da língua, o que necessariamente passa pelos elementos linguísticos. Essa concepção passou por algumas reformulações ao longo dos anos e será /brevemente discutida na seção seguinte, a fim de explicar o conceito da Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) que foi utilizada nesta dissertação.

3.1 A TEORIA DA ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA

Antes de apresentar o percurso pelo qual a teoria passou ao longo dos anos, é importante definir e destacar os conceitos centrais da visão ducrotiana. De acordo com o autor:

Para descrever uma concepção do trabalho semântico que impõe o recurso às noções, estreitamente interligadas, de subentendido e de lei de discurso, é necessário recordar, de início, a distinção entre *frase*, considerada como uma entidade linguística abstrata, idêntica a si mesma em suas mais diversas ocorrências, e *enunciado*, que é a ocorrência particular, a realização *hic et nunc* da frase (...). Por outro lado, é preciso distinguir o enunciado, que é o objeto produzido pelo locutor tendo escolhido empregar uma frase, e a enunciação, entendida como ação que consiste em produzir um enunciado, isto é, dar a uma frase uma realização concreta. (Ducrot, 2020, p. 99).

Para além de tais conceitos, também é importante ter clareza da concepção de texto adotada pelo autor, uma vez que este trabalho visa se debruçar sobre questões da argumentação na aquisição de escrita. Inicialmente vale destacar que, conforme Campos (2005), na obra *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem* (Todorov; Ducrot, 1977 *apud* Campos, 2005) e também no artigo *Sémantique linguistique et analyse de textes* (Todorov; Ducrot, 1998), os autores colocam o texto como algo não englobado nos estudos linguísticos, atribuindo à frase a maior unidade linguística.

Por isso, também é necessário apontar o que diferencia o texto da frase: (i) a extensão, o texto pode coincidir com o tamanho de uma única frase, ou pode ser formado por um conjunto imenso de frases que resulta em um livro; (ii) a autonomia, juntamente com (iii) o fechamento, características que se restringem apenas à frase. Já o texto está para além do sistema linguístico, ainda que dialogue fortemente com ele, uma vez que o “*nível máximo*” de unidade linguística diz respeito à frase (Campos, 2005).

Considerando a proposta de Corrêa (1997), não há como separar o sujeito escrevente do texto escrito, uma vez que, como abordado no capítulo anterior, o texto traz marcas da constituição do interlocutor na escrita e da própria constituição do escrevente como tal. Ou seja, na base da materialização do texto está a heterogeneidade da escrita, que constitui a relação do sujeito escrevente com a linguagem.

3.1.1. A forma *standard*

A primeira versão da teoria apresentada por Ducrot e Anscombre (1989 *apud* Campos, 2005, p. 59) é chamada de *standard*, sendo definida como o “potencial argumentativo de um enunciado como o conjunto das conclusões às quais se pode

chegar a partir dele”. Para melhor entendimento dessa afirmação, o autor apresenta o seguinte exemplo:

- 1) Eles ensaiaram pouco.
- 2) Eles ensaiaram um pouco.

De acordo com Ducrot (1989), as frases são argumentativas e por isso é válido afirmar que a argumentação está na língua. Segundo o autor, “a significação de certas frases contém instruções que determinam a intenção argumentativa² a ser atribuída a seus enunciados: a frase indica como se pode, e como não se pode argumentar a partir de seus enunciados (Ducrot, 1989, p. 18).

Isso porque nas frases 1 e 2 o mesmo fato é apresentado: uma quantidade pequena de ensaios. Assim é possível notar que a situação que ocorre em 1 implica uma verdade do que é afirmado em 2: se eles ensaiaram *pouco*, é porque com certeza ensaiaram ao menos *um pouco*. A recíproca da frase 2 em relação a 1 também é verdadeira, pois se eles ensaiaram *um pouco* significa que eles ensaiaram *pouco*.

No entanto, embora haja uma verdade recíproca entre as frases, as conclusões que elas podem desencadear são bem distintas. Admitindo um cenário em que a prática frequente de ensaios resulte em um bom resultado, a frase 1 permite concluir que o resultado será insatisfatório, enquanto a frase 2 indica um resultado satisfatório. Essas diferentes conclusões só ocorrem porque os operadores *pouco* e *um pouco* estão em oposição na língua, como é possível ver em:

3) *Eles ensaiaram pouco, **mas** ensaiaram um pouco*

Aqui, novamente a conclusão a que se chega é que a quantidade de ensaios será suficiente para um resultado satisfatório. Com isso, Ducrot (1989) entende que a orientação argumentativa de uma frase é fruto da significação contida nas palavras. De acordo com Campos, o que ocorre é:

Tais instruções estão contidas na significação do que o autor chama de *expressões argumentativas* – expressões tais como *pouco* e *um pouco*, que determinam o valor argumentativo dos enunciados em que aparecem (de acordo com ele, sempre que a expressão *pouco* aparecer em um enunciado, a conclusão será negativa; ao contrário, sempre que a expressão *um pouco*

² O foco aqui é a argumentação na língua e, portanto, “*intenção argumentativa*” remete às indicações relativas à possível *enunciação* das palavras e das frases (Ducrot, 2005).

for usada a conclusão será positiva, desde que a situação permaneça a mesma). (2005, p. 58)

Essa etapa da teoria foi muito importante para que se entendesse quais pares de palavras são expressões argumentativas da língua, ou seja: “se a substituição de uma expressão por outra em um enunciado, mantida a situação de enunciação, leva a conclusões diferentes” (Campos, 2005, p. 59).

3.1.2 A teoria dos topoi argumentativos

A necessidade de reformular a primeira versão da teoria ocorre porque Ducrot (1989) apresentou a possibilidade de uma única frase resultar em mais de uma conclusão possível. Como o exemplo demonstra:

- 4) *É quase hora do almoço. Estamos adiantados.*
- 5) *É quase hora do almoço. Estamos atrasados.*

Tais conclusões são possíveis se for assumido que havia o planejamento de almoçar em um determinado restaurante. Aqui o operador argumentativo é o *quase*, descrito como positivo ao indicar que o horário do almoço está próximo. No entanto, diferentemente do que ocorre no exemplo 1 e 2, não há uma reciprocidade entre as frases 4 e 5.

Além disso, o que determina se a conclusão vai ser positiva, no caso de 4, assumindo que os sujeitos chegaram antes da hora do restaurante abrir; ou negativa, na situação de 5, em que é necessário chegar com muita antecedência para almoçar no restaurante, é o contexto e não a palavra. Ou seja, a restrição para que uma conclusão não ocorra e a outra seja possível não é imposta por uma palavra, demonstrando que, por exemplo, o operador *quase* tem sua descrição semântica dificultada.

Essa foi a razão pela qual a teoria precisou de uma reformulação, dando origem aos *topoi* argumentativos. Para explicar esse novo entendimento, Campos afirma que:

a solução encontrada na teoria dos topoi argumentativos é trazer os princípios para o interno do enunciado de forma que o responsável pela possibilidade de conclusões diferentes serem extraídas de uma mesma frase seria não um princípio externo à língua, mas um princípio convocado pela própria frase: o *topos*. (Campos, 2005, p. 61)

Para além disso, há mais uma diferença entre a versão *standard* e a dos *topoi* argumentativos: enquanto na primeira entendia-se que o ato de argumentação se fazia ali presente na frase, a segunda atribui e reconhece o carácter argumentativo a partir dos diversos pontos de vista presentes no enunciado, vindos do enunciador. Mas, para que tais pontos de vista possam ser considerados como argumentos, eles precisam justificar uma determinada conclusão e passam a ser vistos como parte constitutiva do enunciado. O *topos*, então, passa a ter um princípio argumentativo que, segundo Campos:

[...] é o responsável pela orientação do enunciado em direção à conclusão, é o intermediário entre o argumento e a conclusão. É esta noção que procura trazer para dentro da língua o que antes se entendia como princípios argumentativos externos. A noção de situação interna exposta anteriormente aproxima-se da de *topos*, na medida em que ambas dizem respeito a uma construção interna ao enunciado e, portanto, interna à língua. (Campos, 2005, p. 62)

Além disso, os *topos* apresentam propriedades que dizem respeito a um lugar comum compartilhado por uma determinada comunidade, denominado *princípios argumentativos*, que é trazido pelo locutor em seu discurso. Os *topos* são universais, gerais e graduais. O carácter universal ocorre, pois enunciador e destinatário compartilham de um mesmo ponto de vista, já a questão de ser geral é atribuído ao *topos* porque este não se restringe apenas ao momento da fala, e sim a várias outras situações. Por fim, os *topois* são graduais, uma vez que relacionam duas escalas de movimento e de direção, de modo que se uma cresce a outra também cresce, por exemplo, como no caso a seguir:

6) *Hoje está bem sol, vamos ao parque*

Tal afirmação propõe um *topos* que relaciona a escala *tempo de sol* e a escala de *prazer*. Embora o fato de se deslocar a algum lugar não tenha como ser gradual nem o fato de ter ou não sol, a gradação está entre a quantidade de sol e o prazer de ir ao parque. Ou seja, na nova versão da teoria, portanto, os *topoi* escolhidos determinam o conjunto de conclusões possíveis.

Com esse novo entendimento de sua teoria, Ducrot (1989) chega a algumas novas conclusões, são elas: (i) o valor argumentativo está inscrito na língua por meio dos enunciados; (ii) “a determinação argumentativa é possibilitada principalmente

pelas expressões argumentativas” (Campos, 2005, p. 64); (iii) os topois graduais convocam o valor argumentativo dos pontos de vista dos enunciados; (iv) “cada topos contém duas formas tópicas recíprocas” (Campos, 2005, p. 64); e (v) o que dá origem às formas tópicas utilizadas em cada um dos enunciados são os operadores argumentativos.

3.1.3 A teoria dos blocos semânticos (TBS)

A Teoria dos Blocos Semânticos surgiu por meio da linguista Marion Carel (2005) que, em sua tese de doutorado, discorda que a argumentação e a conclusão podem ser interpretadas separadamente. Para a estudiosa, o encadeamento argumentativo só faz sentido se argumentação e conclusão forem entendidas como interdependentes, uma vez que uma depende do sentido da outra.

Nessa etapa da formulação da teoria, é a relação entre as entidades linguísticas e os encadeamentos argumentativos do discurso que definem as restrições semânticas. Agora, entende-se que a argumentação acontece a partir do encadeamento argumentativo, fruto de dois enunciados ligados por um conector que pode ser do tipo normativo (como o *portanto* - representado pela abreviação PT) ou do tipo transgressivo (como o *no entanto* - representado pela abreviação NE), em que ambos estão no mesmo grau de hierarquia. O sentido é construído pelo discurso que se constitui como o encadeamento argumentativo ligado por conectores normativos e transgressivos, como citado anteriormente. A distinção entre o normativo e transgressivo se dá da seguinte forma: toda vez que o conector normativo for utilizado, ele está relacionado com um segmento que se enquadra na regra, já o conector transgressivo se relaciona com um segmento que desvia da regra.

Assim, a estrutura se constrói da seguinte forma: X CON Y, na qual “x” é o primeiro enunciado, “con” é o conectivo, normativo ou transgressivo, e “y” é o segundo enunciado. É importante destacar que há uma interdependência entre os enunciados, ou seja, nenhum deles possui sentido quando sozinhos, só são completos se juntos, um é constitutivo do outro. Com isso:

Essa definição nega qualquer caráter informativo e logicista ao discurso argumentativo e recusa considerá-lo nos termos de uma justificação, como uma sequência em que um argumento é posto com o objetivo de justificar uma conclusão que vem *a posteriori* e independente. (Campos, 2007, p.156)

Além disso, Campos afirma que “uma das consequências dessa posição é o fato de que uma mesma relação de sentido pode ser atualizada por meio de diferentes encadeamentos” (Campos, 2007, p.156). Assim, *discursos em PT* podem assumir diferentes relações normativas e também relações transgressivas. Assim, há uma novidade na TBS, pois Ducrot e Anscombre (1976, *apud* Lemos, 2005) não consideravam encadeamentos argumentativos em NE, apenas em PT, como a passagem de Ducrot nos aponta:

Compreendemos por argumentação os encadeamentos discursivos em “portanto”. Consequentemente, nossos argumentos sempre foram movimentos conclusivos. Agora, porém, entendemos por cadeia argumentativa algo muito mais amplo. Não apenas cadeias do tipo isto, portanto, mas também cadeias do tipo isto, porém aquilo. E colocamos o normativo, portanto, e o transgressivo, porém, no mesmo plano. (Carel; Ducrot, 1999, p. 53 *apud* Campos, 2005, p. 156)

A partir de então, NE e PT passaram a fazer parte do mesmo bloco semântico, desde que tenha a mesma argumentação e a mesma conclusão, como será possível perceber no exemplo abaixo. Agora, a codependência de argumentação e conclusão é encadeada tanto por NE quanto por PT, gerando oito aspectos, uma vez que a negação também faz parte dos encadeamentos argumentativos. A partir de uma argumentação como *isso nos trará soluções*, e uma conclusão *vamos fazer*, é de se esperar que haja a presença de um PT. Dessa forma:

QUADRO 1 – Relação de argumento e conclusão

(1) Isso nos trará soluções, NO ENTANTO não vamos fazer	A NE NEG-B
(2) Isso não nos trará soluções, NO ENTANTO vamos fazer	NEG-A NE B
(3) Isso não nos trará soluções, PORTANTO não vamos fazer	NEG-A PT NEG-B
(4) Isso nos trará soluções, PORTANTO vamos fazer	A PT B
(5) Isso nos trará soluções, NO ENTANTO vamos fazer	A NE B
(6) Isso não nos trará soluções, NO ENTANTO não vamos fazer	NEG-A NE NEG-B

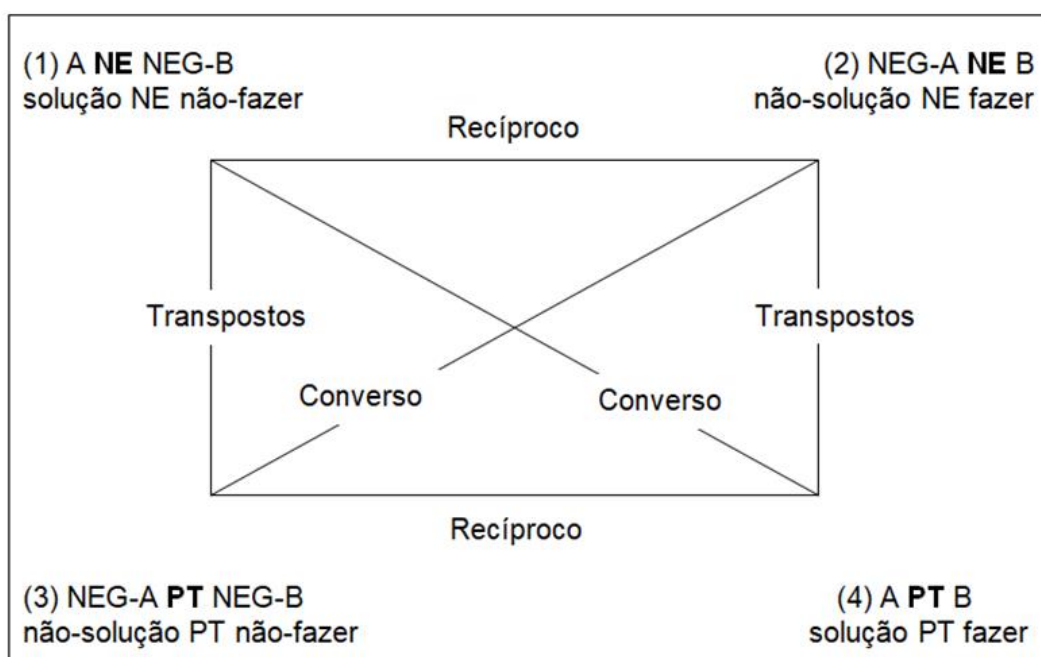
(7) Isso não nos trará soluções, PORTANTO vamos fazer	NEG-A PT B
(8) Isso nos trará soluções, PORTANTO não vamos fazer	A PT NEG-B

Fonte: adaptado de CAMPOS, C. M. Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação. 2005, 115 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1724612123470>. Acesso em: 24 nov. 2022.

Nesse exemplo, os quatro encadeamentos argumentativos iniciais fazem parte de um mesmo bloco semântico, regido por aquilo que é visto como aceitável. Já nos quatro últimos, ou seja, do quinto ao oitavo encadeamentos, o outro bloco semântico é regido pela noção de absurdo entre o argumento e a conclusão.

Tais encadeamentos argumentativos que, conforme visto acima, formam dois blocos semânticos distintos, compõem o que os autores (Carel; Ducrot, 1999 *apud* Campos, 2005) nomearam de quadrado argumentativo, no qual estão presentes algumas relações discursivas como: reciprocidade, transposição e conversão. Como no exemplo anterior temos dois blocos semânticos, serão apresentados dois quadrados semânticos na sequência.

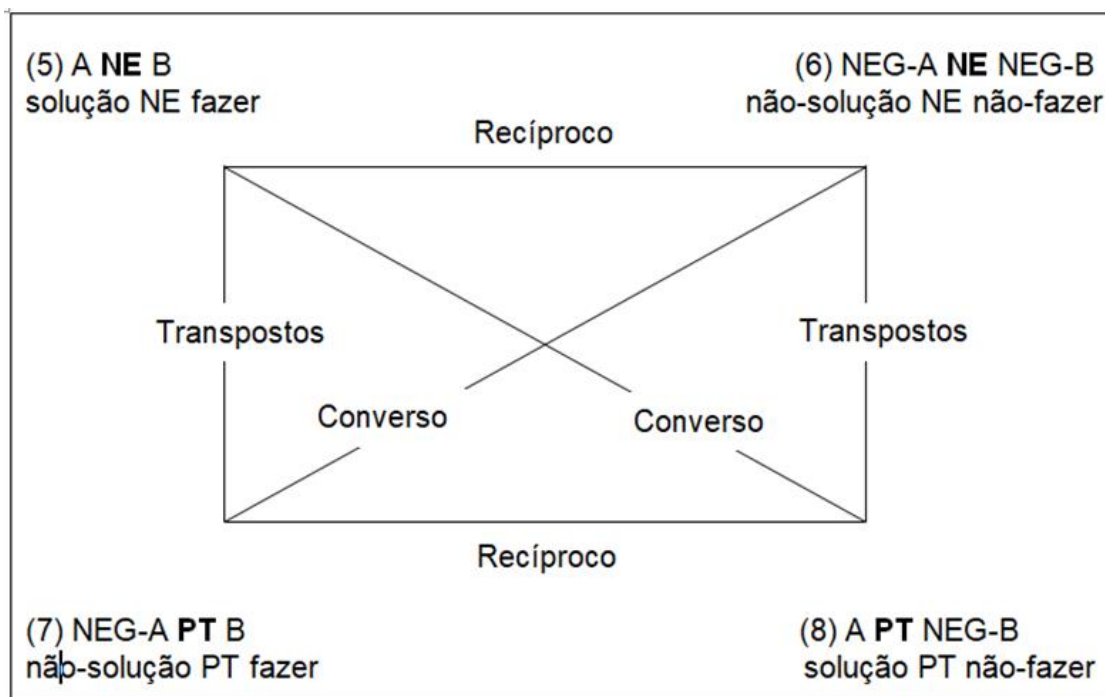
QUADRO 2 – Bloco semântico 1(BS1)



Fonte: adaptado de CAMPOS, C. M. Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação. 2005, 115 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem,

Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1724612123470>. Acesso em: 24 nov. 2022.

QUADRO 3 – Bloco semântico 2 (BS2)



Fonte: adaptado de CAMPOS, C. M. Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação. 2005, 115 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1724612123470>. Acesso em: 24 nov. 2022.

Explicando de forma resumida cada uma das relações possíveis nos blocos quadrados semânticos, temos:

(i) reciprocidade: essa propriedade ocorre entre (1) $\rightleftharpoons$ (2), (3) $\rightleftharpoons$ (4), (5) $\rightleftharpoons$ (6), (7) $\rightleftharpoons$ (8), sendo que em todos os casos há uma permanência do conectivo e a mudança se dá na negação daquilo que foi afirmado no outro aspecto;

(ii) transposição: essa relação ocorre entre (1) $\rightleftharpoons$ (3), (2) $\rightleftharpoons$ (4), (5) $\rightleftharpoons$ (7), (6) $\rightleftharpoons$ (8), a qual se caracteriza pela troca do conectivo e a negação do primeiro termo, além de apenas/ repetir o segundo;

(iii) conversão: essa associação ocorre entre (1) $\rightleftharpoons$ (4), (2) $\rightleftharpoons$ (3), (5) $\rightleftharpoons$ (8), (6) $\rightleftharpoons$ (7), em cada um dos casos o conector também é modificado, além de sempre um dos termos ficar com a negação, permitindo que o outro se mantenha na afirmação./

A partir desses oito aspectos possíveis, Carel e Ducrot (1999 *apud* Campos, 2005) reafirmam que aquilo que é rejeitado ou aceito nos encadeamentos

argumentativos não passa pela noção de lógica, o que determina como a entidade será lida está condicionado pela presença de PT ou de NE, ou seja, o sentido é evocado por aspectos puramente linguísticos. Ao chegar a essa conclusão, os autores afirmam que a associação presente entre enunciado e entidades linguísticas pode ocorrer tanto de forma interna quanto externa. Assim, ele desenvolve as noções de Argumentação Externa (AE) e de Argumentação Interna (AI).

Segundo eles (Carel; Ducrot, 1999 *apud* Campos, 2005), a Argumentação Externa (AE) ocorre quando a entidade linguística que está sob análise encontra-se presente em um dos argumentos do encadeamento argumentativo. De acordo com os exemplos citados anteriormente, tal entidade linguística poderia estar tanto na “posição” **A** quanto na “posição” **B**, ou seja, ela faz parte do encadeamento argumentativo.

Além disso, uma AE pode ser estrutural ou contextual. Assim uma entidade linguística que promova a significação é tida como uma AE estrutural, enquanto que a AE contextual será gerada pelo contexto específico da argumentação.

Diferentemente das AEs, a argumentação interna (AI) se apresenta quando a entidade linguística em questão não aparece nos argumentos de forma explícita, mas pode ser parafraseada. Além disso, a sua conversão dentro do quadrado semântico não será possível, uma vez que a paráfrase não resultará na mesma entidade linguística.

Embora o foco de Carel e Ducrot (1999) seja a argumentação na língua, Ducrot (2005) reconhece o papel desempenhado pela situação/contexto para o sentido produzido pelo discurso e coloca a enunciação como central para o estudo tanto do discurso como da língua:

Podemos nos interessar pela diversidade dos efeitos produzidos (essa é a escolha inerente ao projeto de analisar o discurso), ou pelo valor permanente das palavras a partir das quais esses efeitos são produzidos (essa é a escolha linguística propriamente dita). Contudo nenhuma dessas escolhas pode ignorar o fenômeno da enunciação. O analista do discurso descreve as enunciações *reais*, o linguista, procurando descrever as palavras, descobre nelas as indicações relativas à sua *possível* enunciação. (Ducrot, 2005, p. 14 – ênfase do autor)

Dessa forma, voltar-se para a argumentação em textos escritos reais implica olhar para o linguístico e para o discursivo, mas também considerar a especificidade da enunciação escrita em sua heterogeneidade, conforme propõe Corrêa (1997).

Como afirma Capristano (2010, p. 179), a heterogeneidade característica da escrita, que se mostra mais na escrita inicial, é uma “marca da relação sujeito/linguagem, indício da circulação do escrevente por práticas orais/letradas e reatualização, em termos de funcionamentos, do que acontece com práticas e usos da escrita em geral”. Por isso, tomar a aquisição da escrita, e mais especificamente da argumentação, como um processo em que o sujeito se movimenta pelas três posições implica assumir que a relação do sujeito escrevente com a escrita se dá por sua circulação por práticas orais/letradas.

4 METODOLOGIA

A metodologia adotada para alcançar o objetivo deste estudo é de natureza qualitativa e documental. A coleta e a análise de dados basearam-se no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). A escolha dessa metodologia ocorreu a partir da necessidade de analisar os textos dos alunos considerando o processo de aquisição de escrita e a subjetivação do sujeito durante o processo. Assim era essencial que o método considerasse as especificidades presentes na escrita, como o próprio autor diz, *“uma atitude orientada para a análise de casos individuais, reconstruídos somente através de pistas, sintomas, indícios”*, segundo Ginzburg (1989, p. 154). Ainda nessa perspectiva, Ginzburg enfatiza que o paradigma indiciário é resultado de um gesto ainda anterior, *“o de caçador na lama, que escruta as pistas da presa”* (1989, p. 154).

O *corpus* desta dissertação é constituído por textos de alunos do 6º e do 9º ano do ensino fundamental II, produzidos no ambiente escolar em um colégio estadual de Curitiba durante o ano letivo de 2022. As produções textuais dos alunos serão analisadas como partes de seu processo de aquisição de escrita, considerando, a partir da teoria das três posições de Lemos (2002), que se trata de um processo que não tem um ponto final, haja vista que nenhuma delas é superada.

É importante lembrar que os escreventes estavam acostumados com a prática de produção de textos, mas mais especificamente de textos digitados, pois desde o ano de 2022 é uma exigência da gestão da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Apesar de haver contato constante com os alunos, em momento algum eles foram informados de que os textos seriam utilizados para pesquisa ou qualquer fim semelhante, então a escrita ocorreu de maneira livre e sem interrupções ou intervenções por parte da professora. Para cada um dos anos a proposta foi diferente, uma vez que ela foi elaborada em conexão com aquilo que vinha sendo trabalhado em sala. Além disso, as propostas também se diferenciam quanto ao gênero discursivo, que é reflexo das práticas discursivas em que os alunos estão inseridos. Apesar das diferenças das propostas e dos gêneros, metodologicamente isso não foi uma questão, uma vez que as análises e considerações se deram sempre

internamente nos textos ou ainda comparando textos de mesma proposta e gênero discursivo.

Dessa forma, para o 6º ano foi proposto que eles elaborassem um texto a partir de 10 linhas em que pudessem contar algo marcante que havia acontecido nas férias de meio de ano, assim, aqui o gênero discursivo em questão é um relato de experiências. Ela foi utilizada em um contexto de volta das férias de meio de ano, em que os alunos estavam ansiosos para contar à professora as novidades das férias e, portanto, estavam motivados para escrever o texto. Já o 9º ano deveria desenvolver um texto em que os alunos tinham que se posicionar a respeito do *homeschooling*, ou seja, um texto de natureza argumentativa, após terem feito uma breve pesquisa sobre defensores e apoiadores da proposta, terem assistido ao filme *Diário de um Pescador* e, por fim, terem lido o livro *Malala, a menina que queria ir para a escola*. Há também uma outra proposta que o 9º deveria desenvolver relacionando dados estatísticos sobre a violência contra a mulher e elaborar uma hipótese apontando as possíveis causas.

Em cada uma das turmas, havia em média 25 alunos, mas para fins de análise foram observados **seis textos**, três do 6º ano e três referentes ao 9º ano. Quanto à escolha dos textos, foram priorizados os seguintes aspectos:

- I. a qualidade visual do texto quando digitalizado;
- II. a presença de elementos mais representativos do que apareceu em mais de um texto, ou seja, elementos linguísticos que aparecem recorrentemente.

Cada texto foi produzido por sujeitos distintos, sendo os textos 1, 2, 3 de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, e os textos 4, 5 e 6 de alunos do 9º ano da mesma etapa de ensino.

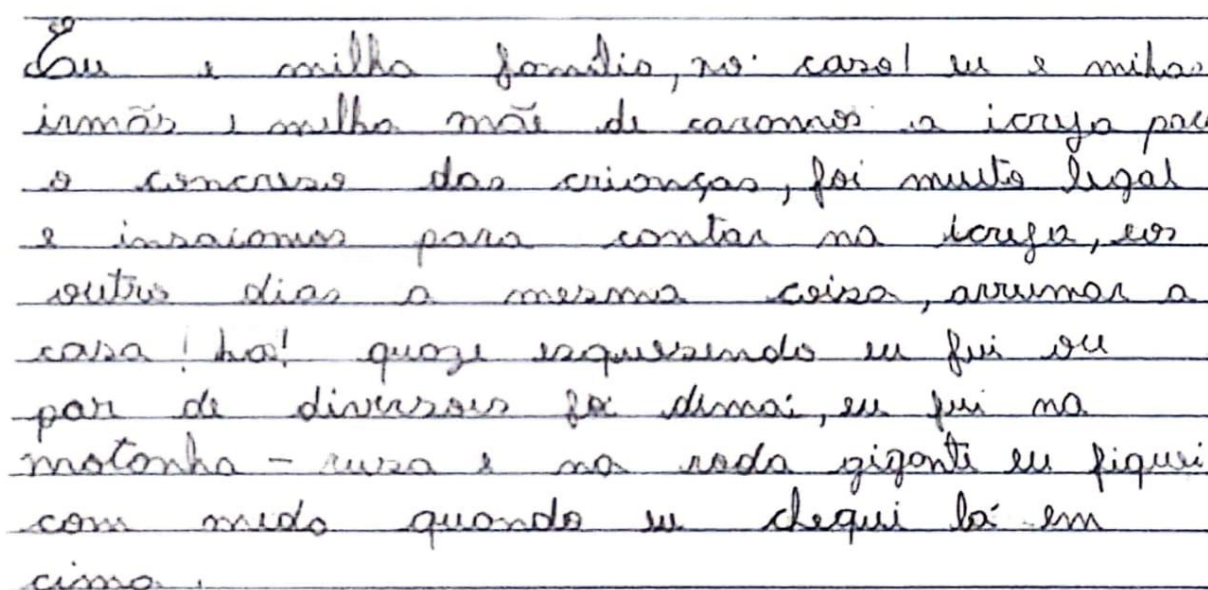
Além da imagem dos trechos dos textos a serem analisados, será apresentada a transcrição diplomática desses trechos, o que pressupõe o máximo de fidelidade à escrita original, mantendo-se a sua ortografia e pontuação, além de outros aspectos tipográficos e de formatação.

Para fins de análise, os textos serão observados e comentados de forma individual, destacando as questões argumentativas dentro de cada um deles. Além disso, serão exploradas a subjetividade de cada aluno e a posição em que cada um encontra-se na relação com o outro, com a língua e consigo mesmo, considerando a heterogeneidade da escrita.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo iremos fazer a análise dos seis textos, iniciando pelas três produções de alunos do 6º ano do ensino fundamental II e, na sequência, passando para os três textos elaborados por alunos do 9º ano do ensino fundamental II.

FIGURA 1 – Texto 1 (6º ano)



Eu e milha família, no caso! eu e mihas
irmãs e milha mãe de coramos a igreja para
o congreso das crianças, foi muito legal
e insaiamos para cantar na igreja, eos
outro dias a mesma coisa, arrumar a
casa! há! quaze esquecendo eu fui ou
par de diversoes foi demais, eu fui na
motanha - rusa e na roda gigante eu fiquei
com medo quando eu cheguei lá em
cima.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

*“Eu e milha família, no caso! eu e mihas
irmãs e milha mãe de coramos a igreja para
o congreso das crianças, foi muito legal
e insaiamos para cantar na igreja, eos
outro dias a mesma coisa, arrumar a
casa! há! quaze esquecendo eu fui ou
par de diversoes foi demais, eu fui na
motanha-rusa e na roda gigante eu fiquei
com medo quando eu cheguei lá em
cima.”*

No texto apresentado acima, o aluno inicia fazendo uma paráfrase, ao detalhar para o leitor como a família dele pode ser constituída ou ainda sobre quais integrantes realizaram a atividade, ao reformular a frase *Eu e milha família, no caso! eu e mihas irmãs e minha mãe*. Essa paráfrase já aponta para um sujeito que se volta para a sua própria escrita, entendendo que aquilo que foi escrito poderia ser mal interpretado ou ainda estaria incompleto e merecia uma reformulação.

Partindo para uma leitura ducrotiana da argumentação, o aluno continua da seguinte forma: *eu e mihas irmãs e minha mãe de coramos para o congreso das crianças, foi muito legal*. Ainda que inicialmente o que pode chamar a atenção seja a presença de “erros” – desvio da ortografia da língua –, este não compromete o entendimento do que o aluno estava escrevendo, tampouco a sua argumentação na perspectiva ducrotiana. A frase acima pode ser resumida com o seguinte encadeamento argumentativo: **decorar a igreja PT legal**.

O aluno dá continuidade ao seu texto com o segmento *e os outros dias a mesma coisa, arrumar a casa*. Essa frase é muito interessante porque ao mesmo tempo em que constrói um novo encadeamento argumentativo, **mesma coisa PT arrumar a casa**, se vincula ao primeiro encadeamento da seguinte forma: **legal NE arrumar a casa**.

Mais adiante, a criança relembra algo relacionado ao que ela disse no trecho inicial do texto: *há quaze esquesendo eu fui ou par de diversoes foi dima eu fui na motanha-rusa e na roda gigante*. Esse trecho tem mais “erros”, relacionados à norma-padrão, e também apresenta estruturas paralelísticas. Essas ocorrências apontam para a segunda posição, nesse momento, em que predomina a relação com a língua, o que indica a constituição do sujeito por meio da sua própria escrita. Além disso, levando em conta os eixos apontados por Corrêa (2001), nesse recorte o escrevente traz uma construção da fala/oralidade, *há quaze esquesendo*, ou seja, ele aproxima os dois modos de realização da linguagem. É interessante observar que esse mesmo trecho também nos permite fazer uma leitura sobre a sua posição de acordo com Lemos (1992), já que, aqui novamente, o fato de o escrevente fazer essa reformulação aponta para uma relação com sua própria escrita, característica presente na segunda posição.

Na sequência da produção textual, temos *eu fui ou par de diversoes foi demai, eu fui na motanha-rusa e na roda gigante eu fiquei com medo quando eu chequei lá em cima*. O novo encadeamento argumentativo que se estabelece nesse trecho é

parque de diversões PT demais, que logo se conectará com o que vem na sequência *eu fui na montanha-russa e na roda gigante*. Nesse último, temos como encadeamento **montanha-russa e roda gigante PT demais**, que foi acionado do encadeamento anterior.

Por fim, o aluno termina com *eu fiquei com medo quando cheguei lá em cima*. Aqui a construção argumentativa é muito interessante, porque temos uma argumentação interna (AI): **roda gigante PT alto** e, então, **alto PT medo**. Além disso, uma outra leitura possível é: **fui na roda gigante NE medo**. É importante destacar que o mesmo encadeamento argumentativo valeria tanto para roda gigante quanto para montanha-russa.

Sobre a relação entre argumentação e heterogeneidade constitutiva, há que se destacar dois aspectos. O primeiro é a presença do conectivo e para articular os enunciados *eu e minhas irmãs e minha mãe de coramos a igreja para o congreso das crianças, foi muito legal e ínsaiamos para cantar na igreja, eos outro dias a mesma coisa, arrumar a casa!*; o segundo são as estruturas paralelísticas, já apontadas acima, em que não aparecem conectivo: *eu fui ou par de diversoes foi demai, eu fui na motanha-russa e na roda gigante eu fiquei com medo quando eu cheguei lá em cima.*”. Esses dois aspectos do texto 1 indicam a presença da oralidade em sua constituição, ou seja, remetem à heterogeneidade da escrita.

A análise desses diferentes aspectos linguísticos-discursivos mostra que é possível que, no decorrer de um texto, o sujeito escrevente esteja em diferentes posições (Lemos, 2001). No entanto isso não impede a argumentação, justamente porque ela está presente na língua, que é parte constitutiva da relação do sujeito com a escrita, ainda que a predominância nessa relação nem sempre seja da língua, podendo ser do outro ou da própria escrita do sujeito, em sua heterogeneidade.

Seguiremos para a análise do segundo **Texto**, um texto produzido por um aluno do sexto ano do ensino fundamental II.

FIGURA 2 – Texto 2 (6º ano)

Nas férias eu não viajei
 mais fiz varias coisas legais,
 fui no shopping, fui em um
 restaurante com umas comidas
 diferentes, a e um fato muito
 marcante foi que eu me batizei
 foi um momento muito
 importante na minha vida.
 Bom eu fui varias vezes
 comer pizza, durmi tarde
 e um fato positivo foi que
 eu assisti varias series
 legais, acho que é só não
 foi muita coisa mais foi
 legal, é isso tchau.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

“Nas férias eu não viajei
 mais fiz varias coisas legais,
 fui no shopping, fui em um
 restaurante com umas comidas
 diferentes, a e um fato muito
 marcante foi que eu me batizei
 foi um momento muito
 inportante na minha vida.
 Bom eu fui varias vezes
 comer pizza, durmi tarde
 e um fato positivo foi que
 eu assisti varias series
 legais, acho que é só não
 foi muita coisa mais foi
 legal, é isso tchau.”

A aluna inicia esse segundo texto com *Nas férias eu não viajei mais fiz varias coisas legais*, assim ela já constrói o seu próprio encadeamento argumentativo com o *mais*, que claramente é o operador argumentativo *mas*. Dessa forma, o encadeamento apresentado pode ser resumido como **não viajei NE fiz coisas legais**.

No decorrer do texto, aparece *fui no shopping, fui em um restaurante com umas comidas diferentes*, que se conecta com a afirmação de as férias terem sido legais, assim temos o segundo encadeamento argumentativo: **ir em shopping e restaurante PT fiz coisas legais**, além de **restaurante com comida diferentes PT restaurante é uma coisa legal**.

Ainda no texto da aluna existe o trecho *a e um fato muito marcante foi que eu me batizei foi um momento muito importante na minha vida*. Nesse excerto, temos que **batizado PT momento importante**. Assim como no texto 1, é possível apontar que o escrevente está trazendo elementos da fala para o texto, ou seja, a fala, enquanto modo de enunciação, ainda é referência para a construção do seu texto.

Novamente, a continuação do texto estabelece relação com o início do texto, *Bom eu fui varias vezes comer pizza, durmi tarde e uma fato positivo foi que eu assisti varias series legais*. Esse trecho conecta com as coisas legais mencionadas no início do texto, assim **comer pizza, dormir tarde, assistir séries legais PT fiz coisas legais**, o que é reiterado na sequência *acho que é só não foi muita coisa mais foi legal, é isso tchal*. O texto é finalizado com o seguinte encadeamento argumentativo: **não foi muita coisa NE foi legal**.

Além disso, a presença de *tchal* chama a atenção, pois aponta para duas leituras: (i) o escrevente está se relacionando com o código de escrita institucionalizado que passa pelo processo de escolarização, ou seja, com o segundo eixo de representação, no qual uma máxima é presente: o texto deve ser finalizado, deve ter conclusão, é necessário se “despedir” do leitor ou indicar que o texto vai acabar, que o escrevente recorrentemente ouve dos discursos de professores sobre qualquer texto. A partir dessas falas o escrevente faz o imaginário do que seria essa finalização; (ii) no entanto o seu referencial continua sendo a oralidade e isso faz com que ele utilize uma expressão importada da oralidade, característica do segundo eixo, de acordo com Corrêa (1997).

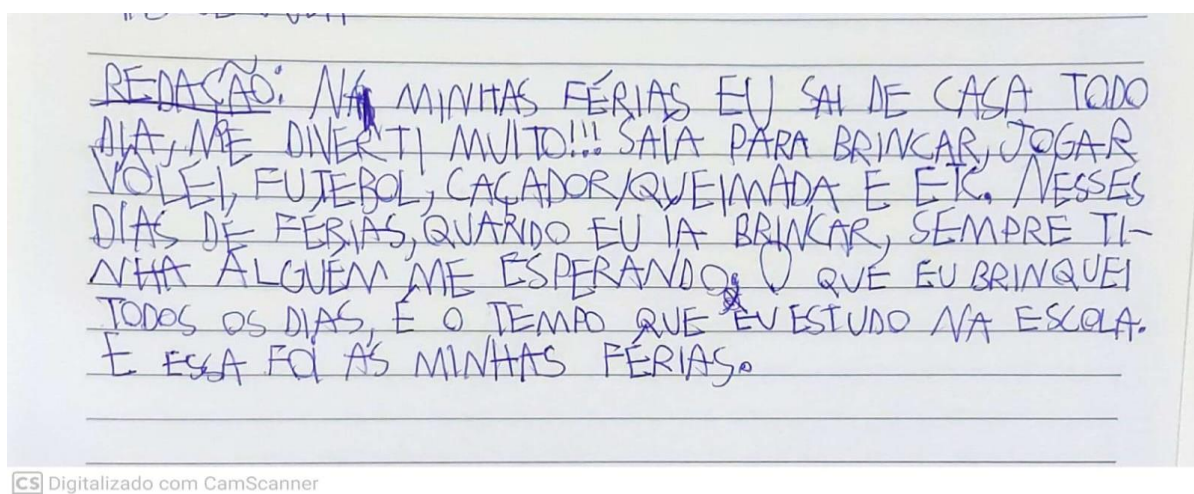
Por fim, é importante salientar as posições pelas quais essa criança circula na sua escrita. Nesse sentido, se do ponto de vista normativo os desvios ortográficos,

por exemplo, em *restalrante*, *mais*, *tchal*, *entre outros*, são tidos como erros, da perspectiva assumida neste trabalho eles são interpretados como possibilidades da língua que são realizadas na escrita do aluno pelo encontro com a enunciação falada. Já o trecho final *acho que é só não foi muita coisa mais foi legal, é isso tchal* se trata de um comentário, o que indica um retorno da criança sobre o seu próprio dizer e, portanto, que o aluno se encontra na terceira posição.

É preciso observar ainda que os erros, do ponto de vista da norma padrão, não afetam em nada os seus encadeamentos argumentativos. Além disso, fica evidente que mesmo trechos que não têm conectivos podem, sim, ser argumentativos, isso justamente pela própria característica argumentativa da linguagem. Vale ressaltar também que, no texto 2, a ausência de conectivos aponta para a presença da oralidade na escrita da criança e, portanto, para a sua heterogeneidade.

Partiremos agora para a análise do texto 3, que foi produzido por um aluno do 6º ano do ensino fundamental II.

FIGURA 3 – Texto 3 (6º ano)



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

“REDAÇÃO: NÁ MINHAS FÉRIAS EU SAI DE CASA TODO DIA, ME DIVERTI MUITO!!! SAÍA PARA BRINCAR, JOGAR VÔLEI, FUTEBOL, CAÇADOR/QUEIMADA E ETC. NESSES DIAS DE FÉRIAS, QUANDO EU IA BRINCAR, SEMPRE TINHA ALGUÉM ME ESPERANDO. O QUE EU BRINQUEI TODOS OS DIAS, É O TEMPO QUE EU ESTUDO NA ESCOLA. E ESSA FOI AS MINHAS FÉRIAS.”

Nessa produção textual, o escrevente inicia com *NÁ MINHAS FÉRIAS EU SAI DE CASA TODO DIA, ME DIVERTI MUITO!!! SAÍA PARA BRINCAR, JOGAR VÔLEI, FUTEBOL, CAÇADOR, QUEIMADA E ETC*, construindo assim um encadeamento argumentativo do tipo **sai de casa todos os dias PT diversão**, que se conecta com o próximo **sai para brincar, jogar vôlei, futebol, caçador, queimada PT diversão**. No decorrer do texto, o aluno afirma que *NESSES DIAS DE FÉRIAS, QUANDO EU IA BRINCAR, SEMPRE TINHA ALGUÉM ME ESPERANDO. O QUE EU BRINQUEI TODOS OS DIAS, É O TEMPO QUE EU ESTUDO NA ESCOLA*. Há vários encadeamentos argumentativos: **estamos de férias PT tinha alguém para brincar**, o que é decorrência da argumentação interna (AI) **estamos de férias PT temos tempo; temos tempo PT vamos brincar**. Por fim a presença do pronome *essa*, em *ESSA FOI AS MINHAS FÉRIAS*, retoma todos os elementos já citados **BRINCAR, JOGAR VÔLEI, FUTEBOL, CAÇADOR, QUEIMADA PT FÉRIAS**.

Em termos de aquisição da escrita, é possível identificar no texto algumas rasuras na primeira palavra, *nas*, e também na quinta linha, no trecho *SEMPRE TINHA ALGUÉM ME ESPERANDO. O QUE EU BRINQUEI TODOS OS DIAS*, em que a vírgula é rasurada e é acrescentado o ponto final. Esses movimentos indicam que o escrevente está se debruçando sobre sua própria escrita. O aluno passa a ter um olhar de leitor do seu texto, identificando a necessidade de fazer ajustes e reformulações, o que configura a terceira posição, de acordo com Lemos (2011).

Por fim, mas igualmente importante, vemos os vários eixos em que o escrevente se encontra. Inicialmente, podemos afirmar que a escrita do aluno se enquadra quase que completamente no segundo eixo, no qual ele tem a escrita como código institucionalizado (Correa, 1997). No entanto, ainda há marcas do primeiro eixo, quando ele encerra o texto de maneira que foge à estética da escrita culta formal, que vinha predominando ao longo do texto, e se aproxima mais da fala. Em *e essa foram as minhas férias*, o escrevente encerra o texto de forma abrupta, algo que é comum na fala, apontando para a representação do primeiro eixo, em que o escrevente está ancorado na fala como suporte da escrita.

O próximo texto foi produzido por um aluno do 9º ano do ensino fundamental II e, como é possível notar, é bem mais longo que os dois anteriores.

FIGURA 4 – Texto 4 (9º ano)

A educação escolar é muito importante, ela ajuda muitas Pessoas a aprender a socializar, conhecer Pessoas, ter curiosidades de ter muitas Perguntas, ficar confusa, ficar feliz Porque conseguiu concluir uma lição e a escola ~~escola~~ é muito boa Por conta disso.

No livro "malala" é legal entender que ~~ento~~ quanto nós queremos ficar em casa ela queria muito ir Pro colégio, Aprender mais coisas, que ela tinha curiosidade só que ~~aonde~~ onde ela mora mulheres não Podem ir Pro colégio, mais mesmo assim nós conseguimos ver o quanto ela é apaixonada Pela escola e quanto ela luta por isso.

No filme do "Diário de um Pescador", ela sempre lutou Pelo que ela queria, mas Com sua Família contra ela era mais difícil, mas ela nunca desistiu isso que eu acho legal Porque mesmo tudo contra ela, ela lutou e conseguiu o que ela queria. *é importante dizer o que ela queria*

Só o Projeto Homeschooling mostra que nós não Precisamos ir Pro colégio Pra aprender, mais será que nós realmente não Precisamos do colégio? Será que nós realmente não Precisamos dos Professores? Na minha Opinião mesmo nós não gostando de estar no colégio nós Precisamos dele, nós Precisamos estar num lugar onde é específico Pra isso Precisamos dos Professores.

Primeiro que nós não vamos Prestar atenção necessária, Segundo é necessário sair de casa *o nome* e conhecer Pessoas novas e é isso a educação Pra mim.

Fonte: elaborado pelo autor (2022), com marcações em vermelho feitas por outro aluno (2022).

"A educação escolar é muito importante
ela ajuda muitas pessoas a aprender a

socializar conhecer pessoas ter curiosidades de, ter muitas perguntas ficar confusa, ficar feliz porque conseguiu concluir uma lição e a escola escola é muito boa por conta disso.

No livro Malala é legal entender que em quanto nós queremos ficar em casa ela queria muito ir pro colegio aprender mais coisas, que ela tinha curiosidade. so que aonde ela mora mulheres não podem ir pro colegio, mais mesmo assim nós conseguimos ver o quanto ela é apaixonada pela escola e quanto ela luta por isso.

No filme do Diário de um Pescador, ekah sempre lutou pelo que ela queria, mas com sua família contra ela era mais difícil mas ela nunca desistiu isso que eu acho legal porque mesmo tudo contra ela, ela lutou e conseguiu o que ela queria

Já o projeto Homeschooling mostra que nós não precisamos ir pro colegio pra aprender mais sera que nós realmente não precisamos do colegio será que nós realmente não precisamos dos professores? Na minha opinião mesmo nós não gostando de estar no colégio nós precisamos dele, nós precisamos estar num lugar aonde é específico pra isso precisamos dos professores primeiro que nós não iamos prestar atenção necessaria. Segundo é necessario sair de casa e conhecer pessoas novas e é isso educação pra mim.”

A escrevente o inicia com: A educação escolar é muito importante ela ajuda muitas pessoas a aprender a socializar conhecer pessoas ter curiosidades de ter muitas perguntas ficar confusa ficar feliz porque conseguiu concluir uma lição e a

escola é muito boa por conta disso. Aqui, há uma lista de motivos pelos quais a aluna julga a escola como importante, ainda que essa lista não seja separada por vírgulas e não tenha o operador PT antes da palavra *escola*. Assim o encadeamento argumentativo poderia ser resumido da seguinte forma: **ela (a educação escolar) ajuda as pessoas PT educação escolar é muito importante; aprender a socializar PT ela ajuda as pessoas; conhecer pessoas PT ela ajuda as pessoas; ter curiosidade de ter muitas perguntas PT ela ajuda as pessoas.** No final do trecho destacado, há uma pequena inversão em que o encadeamento argumentativo é regido pela transgressão de: **ficar confusa NE ficar feliz**, até finalizar com **conseguiu concluir uma lição PT ficar feliz**.

Na sequência, a escrevente começa a apresentar um pouco da história da vida de Malala Yousafzai e então escreve *No livro Malala é legal entender que em quanto nós queremos ficar em casa ela queria muito ir pro colegio aprender mais coisas, que ela tinha curiosidade. so que aonde ela mora mulheres não podem ir pro colegio, mais mesmo assim nós conseguimos ver o quanto ela é apaixonada pela escola e quanto ela luta por isso.* No encadeamento argumentativo apresentado acima, temos **ela queria muito ir para o colégio NE aonde ela mora mulheres não podem ir para o colégio**. Outro encadeamento já aparece na sequência, em que a argumentação está explícita com o uso do operador argumentativo *mas* (presente no texto como *mais*): **ela mora em um lugar aonde mulheres não podem ir para o colégio NE ela é apaixonada pela escola e ela mora em um lugar onde mulheres não podem ir para o colégio NE ela luta por isso (mulheres poderem ir para o colégio).**

No segundo parágrafo, a aluna insere um pouco de informações do filme *Diário de um Pescador* a fim de contar sobre a obra: *No filme do Diário de um Pescador, ekah sempre lutou pelo que ela queria, mas com sua família contra ela era mais difícil mas ela nunca desistiu isso que eu acho legal porque mesmo tudo contra ela, ela lutou e conseguiu o que ela queria.* Aqui há diferentes formas de resumir os encadeamentos: **Ekah lutou pelo que queria NE sem o apoio da família; era difícil NE Ekah sempre lutou pelo que queria e ainda sem o apoio da família PT mais difícil lutar pelo que queria.** É interessante notar que, independente de qual seja o resumo mais fiel de cada encadeamento argumentativo, eles se complementam. Na continuidade ainda temos **nunca desistiu NE sem apoio da família**. Ainda no mesmo parágrafo, a voz da escrevente volta a aparecer de maneira mais incisiva no

encadeamento que se resume a **como estava tudo contra ela, ela lutou e conseguiu PT eu acho legal.**

Ao abordar o *homeschooling*, a escrevente passa a fazer perguntas que também possuem vários encadeamento argumentativos, no trecho *Já o projeto Homeschooling mostra que nós não precisamos ir pro colegio pra aprender mais sera que nós realmente não precisamos do colegio será que nós realmente não precisamos dos professores?*. Novamente, aqui temos o *mais* sendo utilizado como o operador argumentativo *mas*, assim o que se apresenta é **não precisamos mais ir para o colégio NE será que nós realmente não precisamos do colégio e não precisamos mais ir para o colégio NE será que nós realmente não precisamos dos professores?**. No próximo trecho, já dando encaminhando para o final do texto, a aluna apresenta de maneira explícita a sua opinião: *Na minha opinião mesmo nós não gostando de estar no colégio nós precisamos dele, nós precisamos estar num lugar aonde é especifico pra isso precisamos dos professores*. Aqui novamente há várias possibilidades de encadeamento: **nós não gostamos do colégio NE precisamos dele; nós precisamos de um lugar específico para isso PT precisamos do colégio; nós precisamos de um lugar específico para isso PT precisamos dos professores**. Esse trecho é extremamente interessante, pois o uso do *isso* só vai ficar claro na sequência das próximas e últimas linhas do texto, vejamos: *primeiro que nós não iamos prestar atenção necessaria. Segundo é necessario sair de casa e conhecer pessoas novas e é isso educação pra mim*. Antes de apontar os encadeamentos, é necessário esclarecer que o *isso* usado anteriormente está se referindo na verdade *ao prestar atenção e também ao sair de casa e conhecer pessoas novas*. Assim é possível parafrasear o trecho analisado nos seguintes termos: **nós precisamos de um lugar específico para prestar atenção PT precisamos dos professores e nós precisamos de um lugar específico para sair de casa e conhecer pessoas novas PT precisamos do colégio**. A aluna termina dizendo *e é isso educação pra mim, prestar atenção, sair, conhecer pessoas novas PT educação para mim*.

Em termos de heterogeneidade constitutiva da escrita, no que se refere à argumentação, vale observar que também nesse texto tanto a ausência de conectivos como a presença de conectivos que remetem à fala apontam para a presença da oralidade na escrita. As duas situações ocorrem, por exemplo, no trecho inicial, *A educação escolar é muito importante ela ajuda muitas pessoas a aprender a socializar conhecer pessoas ter curiosidades de ter muitas perguntas ficar confusa ficar feliz*

porque conseguiu concluir uma lição e a escola é muito boa por conta disso, sendo a primeira entre importante e ela e a segunda em [...] uma lição e a escola [...]. Outro exemplo em que o conectivo remete à fala é em *so que aonde ela mora mulheres não podem ir pro colégio.*

Ainda em termos de heterogeneidade da escrita, é preciso pontuar o quanto a escrevente dialoga com aquilo que já foi dito/escrito e ouvido/lido por ela. A proposta levou os alunos a fazerem referência às obras trabalhadas em sala de aula, porém, a forma com que a aluna circula pelos materiais apresentados e os conecta indica uma relação de familiaridade com o já lido/escrito. Um exemplo disso é como ela inicia cada parágrafo, já apresentando sobre qual obra vai abordar, e estabelece contrapontos, como é o exemplo do uso do *já* no quarto parágrafo. Esse movimento aponta para uma presença forte do terceiro eixo de representação da escrevente.

Quando analisamos recortes do texto, é possível perceber que ela flutua entre os eixos, como por exemplo no final do texto: *Segundo é necessario sair de casa e conhecer pessoas novas e é isso educação pra mim.* Assim como no segundo texto analisado, aqui a escrevente se relaciona com o que imagina ser a escrita como código institucionalizado, ou seja, a formulação da escrevente dá pistas de que ela sabe da necessidade de se concluir o texto, mas que não necessariamente entende como isso deve ser feito, o que é indicado pela presença de um recurso da fala, que ancora a sua escrita na oralidade. Portanto temos aqui a presença do primeiro e do segundo eixo de forma simultânea.

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de a aluna conseguir diferenciar o que é a voz do outro, nos trechos em que ela faz uma resenha das obras, e o que é sua própria voz. É possível ver esse jogo de vozes no seguinte exemplo: *No livro Malala é legal entender que em quanto nós queremos ficar em casa **(voz da escrevente)** ela queria muito ir pro colegio aprender mais coisas, que ela tinha curiosidade. so que aonde ela mora mulheres não podem ir pro colegio, **(escrevente resenhando a obra)** mais mesmo assim nós conseguimos ver o quanto ela é apaixonada pela escola e quanto ela luta por isso **(voz da escrevente)**.* Como é possível observar, ela não utiliza recursos que enfatizariam e são próprios do modo de enunciação escrito para fazer essa distinção, como o uso de aspas, mas traz as diferentes vozes em diálogo com a sua própria voz. Ou seja, o modo como ela circula entre as diferentes vozes aponta para a terceira posição na sua relação com a escrita.

Passemos agora à penúltima análise, de um texto também elaborado por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II.

FIGURA 5 – Texto 5 (9º ano)

O livro da Malala fala sobre como menina que defendia o direito de estudar já que naquela parte a educação não tinha o direito de estudar, que nem no filme o caso de um pesquisador que foi bombardeado em função seus estudos. No filme não era todo mundo que podia estudar antes de pensar pensar da comunidade de pesquisador, havia uma menina chamada Ekab filha de um pesquisador que achava que se ela estudasse iria se revoltar contra ele que nem seu marido.

* Tanto a história da Malala quanto a da Ekab tem em comum o que não era todo mundo que podia estudar, principalmente as mulheres já que antes as comunidades não era muito desenvolvidas diferente do homossexualidade que é um tipo de estudo mais desenvolvido e tecnologia as pessoas podem estudar diretamente as células, os computadores sem necessitar particular que não pago pelas respostas mas não é todo mundo que pode estudar pelo homossexualidade que isso envolve no muito dinheiro e no uma parte da comunidade pode pagar *



Também tem seu lado ruim ruim que é ficar estudando, dentro de casa já que na escola presencial você faz amizades aprende a desenvolver desenvolver uma pessoa melhor entre outras coisas. Bem educação física.

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

“O livro da Malala fala sobre uma menina que defendia o direito de estudar já que naquele país a educação não tinha o direito de estudar, que nem no filme o diário de um pescador que foi baseado em fatos reais no filme não era todo mundo que podia estudar entre as pessoas da comunidade de pescadores, havia uma menina chamada Ekah, filha de um pescador, que achava que se ela estudasse iria se revoltar contra ele que nem sua mulher.

*Tanto a história da Malala quanto a da Ekah tem em comum é que não era todo mundo, que podia estudar, principalmente as mulheres já que ambas as comunidades não era muito desenvolvida diferente do homeschooling que é um tipo de estudo mais desenvolvido e tecnológico as pessoas podem estudar diretamente do celular, seu computador com professoras

*particulares que são pago pelas respon-
saveis mais não e todo mundo que
pode estudar pelo homeschooling, que
isso envolve muito dinheiro e so
uma parte da sociedade pode paga*
tambem tem seu lado ruim ruim que e
ficar estudando, dentro de casa ja que
na escola presencial você faz amizades
aprendem a desenvolver uma
conversa melhor entre outras coisas como
educação física.”*

A produção textual desse aluno se inicia com um encadeamento transgressivo, ou seja, a regra é reconhecida pela personagem, *uma menina*, mas esta a transgride: *O livro da Malala fala sobre uma menina que defendia o direito de estudar já que naquele país a educação não tinha o direito de estudar*. Isso resulta em um encadeamento argumentativo que pode ser resumido como **a menina (Malala) defendia o direito de estudar NE no país dela era proibido**. Na sequência, o escrevente faz uma comparação entre duas obras: *que nem no filme o diário de uma pescadora que foi baseado em fatos reais no filme não era todo mundo que podia estudar entre as pessoas da comunidade de pescadores, havia uma menina chamada Ekah, filha de um pescador, que achava que se ela estudasse iria se revolta contra ele que nem sua mulher*. Ao estabelecer essa comparação, o encaminhamento argumentativo que se apresenta aqui é: **não era todo mundo que podia estudar NE a menina (Ekah) defendia o direito de estudar**.

O trecho *entre as pessoas da comunidade de pescadores, havia uma menina chamada Ekah, filha de um pescador, que achava que se ela estudasse iria se revolta contra ele que nem sua mulher*, é um pouco confuso, pois gera ambiguidade em relação a quem achava que Ekah iria se revoltar se estudasse, se ela mesma ou o pai. Isso ocorre porque, tal como está redigido, o pronome relativo *que* em que *achava que se ela estudasse iria se revolta contra ele* remete a *uma menina chamada Ekah* e não a *pescador*, ainda que a linha argumentativa do texto aponte para *pescador*. Porém, vamos assumir que seja o pai, também porque essa é a história do filme; o encadeamento argumentativo que se constrói é **a mãe de Ekah se revoltou contra**

o pai de Ekah depois de voltar a estudar PT se Ekah estudasse ela também se revoltaria contra ele.

No parágrafo seguinte, o aluno estabelece uma conclusão válida para as duas obras a partir do trecho **Tanto a historia da malala quanto a da Ekah tem em comum é que não era todo mundo, que podia estudar, principalmente as mulheres ja que ambas as comunidades não era muito desenvolvida*. Essa conclusão construída pelo escrevente se resume no encadeamento argumentativo **as comunidades (de Malala e Ekah) não permitiam que mulheres estudassem PT não são desenvolvidas**. Dando continuidade ao texto, o estudante propõe uma oposição entre não ser desenvolvido e ser desenvolvido e tecnológico, o qual associa o desenvolvimento e a tecnologia ao *homeschooling*.

Já se encaminhando para o encerramento do texto, o aluno descreve o porquê de o *homescholling* ser tecnológico: *homeschooling que e um tipo de estudo mais desenvolvido e tecnologico as pessoas pessoas podem estudar diretamente do celular, ceu computador com professoras particulares que são pago pelas responsáveis*. Aqui temos os seguintes encadeamentos argumentativos: **as pessoas podem estudar diretamente do seu celular PT desenvolvido e tecnológico; as pessoas podem estudar com professores particulares PT pago pelos responsáveis**.

Em *mais não e todo mundo que pode estudar pelo homeschooling, que isso envolve muito dinheiro e so uma parte da sociedade pode paga*, o aluno propõe os seguintes encadeamentos argumentativos **homeschooling é desenvolvido e tecnológico NE nem todos podem pagar; homeschooling é caro PT nem todos podem pagar**. Além disso, aqui também há a presença de uma argumentação interna (AI): **envolve muito dinheiro PT só quem é rico pode pagar e, então, a sociedade é composta por pessoas ricas e pobres PT só quem é rico pode pagar**.

Nas últimas linhas do texto, o aluno afirma que *tambem tem seu lado ruim ruim que e ficar estudando, dentro de casa ja que na escola presencial você faz amizades aprendem a desenvolver uma conversa melhor entre outras coisas como educação fisica*. Ou seja, aqui o estudante encerra com uma série de encadeamentos argumentativos: **o homeschooling tem qualidades NE tem seu lado ruim; ficar estudando dentro de casa PT lado ruim do homeschooling; ficar estudando dentro de casa NE não fazer amizades; não fazer amizades PT lado ruim do homeschooling; ficar estudando dentro de casa NE não aprender como**

conversar; não aprender como conversar PT lado ruim do homeschooling; ficar estudando dentro de casa PT não ter educação física; não ter educação física PT lado ruim do homeschooling.

Relacionando a argumentação à heterogeneidade constitutiva da escrita, destaca-se a dupla ocorrência da expressão *que nem no*, característica da fala, no parágrafo inicial: [...] *naquele país a educação não tinha o direito de estudar, que nem no filme o diário de um pescador [...] havia uma menina chamada Ekah, filha de um pescador, que achava que se ela estudasse iria se revolta contra ele que nem sua mulher.*

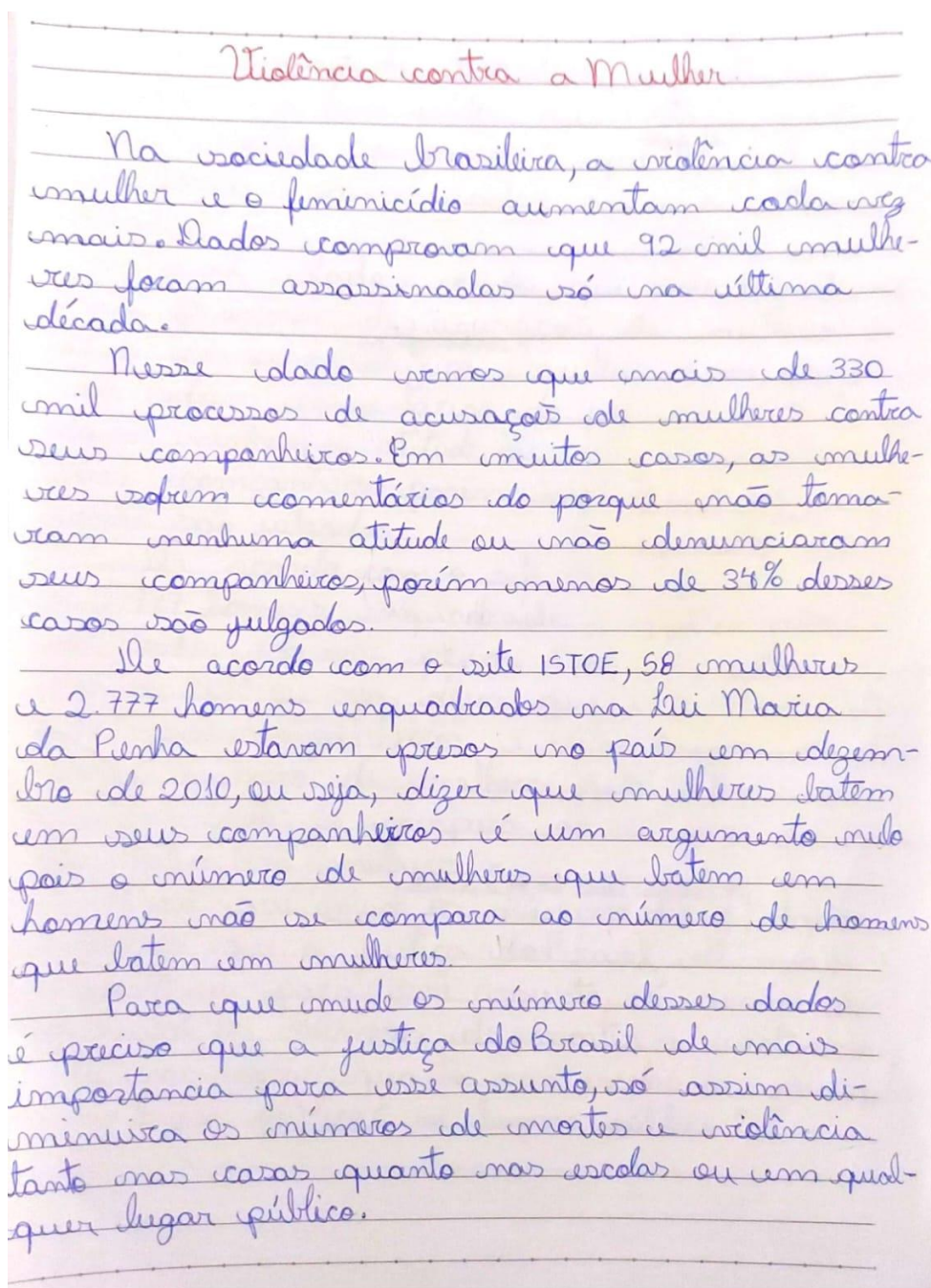
Quanto às posições que esse escrevente ocupa ao longo do texto, é possível notar as correções que ele faz de palavras que ele escreve, mas ainda mais interessante é o uso dos asteriscos entre a décima quinta linha e a vigésima nona. Algo chamou a atenção dele nesse trecho para que ele utilizasse esse recurso gráfico de atenção, muito provavelmente colocado após uma primeira leitura do texto por completo, o que o coloca em diálogo com sua própria escrita, característica importante que marca a terceira posição, segundo Lemos (2011).

Além disso, a forma familiar com que o aluno utiliza as vozes dos outros, representada pelos momentos de narração sobre as obras trabalhadas – o livro e o filme –, e sua própria voz ao correlacionar as obras e também dar a sua opinião sobre o *homeschooling*, aponta para uma relação com a sua própria voz, sua própria escrita, novamente apontando para a terceira posição. Essa fluidez entre as vozes configura o terceiro eixo de representação, de acordo com a teoria da heterogeneidade constitutiva da escrita (Corrêa, 1997). Nela, o escrevente se relaciona com o que já foi dito/escrito e o que foi ouvido/lido, o que é fundamental para estabelecer correlações entre o livro de Malala e o filme *Diário de um pescador*, como ele fez.

Ainda no campo da heterogeneidade constitutiva da escrita (Corrêa, 1997), vemos como é possível, em um único texto, o escrevente estar em eixos diferentes. Há trechos em que o aluno não utiliza os recursos gráficos da escrita, como vírgula e aspas, que não estão presentes na fala. Como o escrevente está ancorado na oralidade para estabelecer uma representação fiel dela na escrita, ele não os utiliza. Esse entendimento de que a escrita se baseia na oralidade configura o primeiro eixo de representação.

Seguimos agora para o último texto a ser analisado, produzido por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II.

FIGURA 6 – Texto 6 (9º ano)



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Violência contra a mulher

“Na sociedade brasileira, a violência contra mulher e o feminicídio aumentam cada vez mais. Dados comprovam que 92 mil mulhe-

res foram assassinadas só na última década.

Nesse dado vemos que mais de 330 mil processos de acusação de mulheres contra seus companheiros. Em muitos casos, as mulheres sofrem comentários do porque não tomaram nenhuma atitude ou não denunciaram seus companheiros, porém menos de 34% desses casos são julgados.

De acordo com o site ISTOE, 58 mulheres e 2.777 homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no país em dezembro de 2010, ou seja, dizer que mulheres batem em seus companheiros é um argumento nulo pois o número de mulheres que batem em homens não se compara ao número de homens que batem em mulheres.

Para que mude os números desses dados é preciso que a justiça do Brasil de mais importância para esse assunto, só assim diminuir os números de mortes e violência tanto nas casas quanto nas escolas ou em qualquer público.”

No texto acima, a aluna inicia sua produção textual fazendo uma afirmação que na sequência já será justificada com dados, como podemos ver em *Na sociedade brasileira, a violência contra mulher e o feminicídio aumentam cada vez mais. Dados comprovam que 92 mil mulheres foram assassinadas só na última década.* O encadeamento argumentativo proposto aqui é: **92 mil mulheres foram assassinadas PT há aumento da violência contra as mulheres e o feminicídio.**

Já no segundo parágrafo, a escrevente do texto adiciona uma informação ao dado trazido no primeiro parágrafo, porém essa adição fica incompleta nesse ponto e só irá se completar no final do parágrafo: *Nesse dado vemos que mais de 330 mil processos de acusação de mulheres contra seus companheiros.* No decorrer das

próximas linhas temos: *Em muitos casos, as mulheres sofrem comentários do porque não tomaram nenhuma atitude ou não denunciaram seus companheiros, porém menos de 34% desses casos são julgados.* Aqui, a última oração estabelece dois encadeamentos argumentativos (i) **mulheres são acusadas de não denunciarem os companheiros NE 34% dos casos denunciados são julgados**; (ii) **330 mil processos de acusação de mulheres contra companheiros NE 34% dos casos denunciados são julgados.**

No trecho *De acordo com o site ISTOE, 58 mulheres e 2.777 homens enquadrados na Lei Maria da Penha estavam presos no país em dezembro de 2010, ou seja, dizer que mulheres batem em seus companheiros é um argumento nulo pois o número de mulheres que batem em homens não se compara ao número de homens que batem em mulheres*, novamente a aluna utiliza dados para defender seu ponto de vista. A construção do encadeamento argumentativo aqui é **58 mulheres foram enquadradas na Lei Maria da Penha PT o número de mulheres que batem em homens é insignificante; 2.777 homens foram enquadradas na Lei Maria da Penha PT pode-se dizer que homens batem em mulheres.**

Já finalizando o texto, a aluna expressa sua opinião: *Para que mude os números desses dados é preciso que a justiça do Brasil de mais importancia para esse assunto, só assim diminuir os números de mortes e violência tanto nas casas quanto nas escolas ou em qualquer público.* Nesse ponto do texto, o encadeamento argumentativo que se constrói é que **a justiça dá importância PT os dados de violência contra a mulher diminuam.**

Em termos de posições da aquisição de linguagem, conforme Lemos (2011), vemos esse aluno na terceira posição, uma vez que ele dialoga com as vozes que trazem informações dos dados de violência contra a mulher e elabora a sua conclusão a partir das estatísticas, movimento que demanda um retorno sobre o seu próprio dizer. Tal evidência de diálogo nos aponta também para uma possível segunda posição, uma vez que implica que o escrevente adquiriu os aspectos linguísticos, como os descritos acima.

Outro fato que remete à segunda posição encontra-se no trecho *Nesse dado vemos que mais de 330 mil processos de acusação de mulheres contra seus companheiros.* Aparentemente a ideia trazida pela aluna não está concluída, porém a leitura mais provável é a de que faltou o verbo *existir* entre o *que* e *mais*, assim a construção seria *nesse dado vemos que existem mais de [...]*. Nesse caso, a

escrevente não percebe a quebra que a falta do verbo *existir* produz no enunciado, o que configura a segunda posição, em que a aluna foi capturada pela linguagem, mas não retorna sobre o seu dizer.

Já no que diz respeito aos eixos de representação propostos por Corrêa (1997), o diálogo com as vozes que se referem às informações dos dados de violência contra a mulher diz respeito ao terceiro eixo de representação na relação da escrevente com a escrita. Por outro lado, algumas convenções da escrita, que na fala são marcadas pela tonicidade, como é o caso de *diminuirá* (pretérito mais que perfeito) e *diminuirá* (futuro do presente), assim como as aspas em nomes como *Lei Maria da Penha* não aparecem na escrita da aluna, o que aponta para o primeiro eixo de representação. Ou seja, o escrevente pode transitar por mais de uma posição no decorrer do mesmo texto, assim como circular por mais de um eixo de representação. Isso, porém, não implica uma equivalência entre as posições e os eixos.

Considerando o conjunto de textos analisados, foi possível verificar que, tanto nos textos do 6º ano como do 9º ano, os escreventes circulam por diferentes posições e pelos diferentes eixos da sua relação com a escrita.

A análise confirma que a relação do sujeito com a escrita não é linear, mas feita de idas e vindas, como indiciam as diferentes posições do escrevente em um mesmo texto, o que remete a um sujeito que se constitui sob o efeito da linguagem. Já a circulação pelos diferentes eixos é indiciada pela flutuação das marcas da sua representação sobre a escrita (Correa, 1997) e aponta para o modo de inserção dos alunos nas práticas de escrita, ou seja, no encontro com as práticas de oralidade. E é a partir desse encontro que a argumentação, tal como entendida por Carel e Ducrot (1999), é construída, deixando também marcas no texto que a distanciam sobremaneira daquilo que se entende por argumentação na visão retórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco deste estudo foi a argumentação em textos de alunos do Ensino Fundamental II. A motivação para a escolha desse tema foi a discrepância entre, por um lado, a percepção recorrente dos professores do Ensino Básico de que pré-adolescentes e adolescentes não sabem produzir textos tidos argumentativos, e, por outro, os resultados de estudos, como Campos (2005) e Pereira de Castro (1997), que identificaram marcas de argumentação nas primeiras produções escritas de crianças.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo compreender em que medida as queixas dos professores são verdadeiras e, para isso, investigou a presença de estruturas argumentativas nos textos no contexto de aquisição da escrita de seis alunos de Ensino Fundamental II.

O referencial teórico na aquisição da linguagem foi o interacionismo de Lemos (1992, 1997), que propõe que a aquisição da linguagem é um processo de subjetivação que diz respeito à captura da criança pela língua a partir da relação que ela estabelece com o outro, com a língua e com a sua própria fala. Nesse processo, a criança se movimenta por diferentes posições, que se definem pela prevalência de cada um dos elementos dessa tríade.

Assim como em Capristano (2007), a aquisição da escrita foi tomada como um processo análogo à aquisição da fala, e a escrita em sua heterogeneidade constitutiva (Corrêa, 1997, 2006). Pensar a aquisição da escrita na perspectiva de Lemos (1998, 2002), considerando a heterogeneidade da enunciação escrita, implica assumir que a língua é determinante no processo de subjetivação do sujeito escrevente e que a relação da criança com a língua nesse modo de enunciação se dá no encontro com a enunciação falada, uma vez que os dois modos se constituem mutuamente.

Dessa forma, o sujeito estabelece uma relação com a linguagem que é continuamente reconstruída a cada momento em que ele se depara com as situações que a envolvem, ou seja, a todo o momento em que está em contato com o falar, o ouvir, o ler e o escrever. Ao mesmo tempo, o sujeito se constitui em cada manifestação de linguagem falada/escrita/ouvida/lida.

Quanto à argumentação, entende-se que esta é intrínseca à língua (Ducrot, 1987), considerada em sua realização concreta (Carel, M.; Ducrot, 1999, Ducrot, 2005). Assim, a argumentação está presente nos textos escritos e a sua realização

envolve não apenas o linguístico e o discursivo, mas também a especificidade da enunciação, no caso, a escrita, em sua heterogeneidade (Corrêa, 1997).

Com base em uma metodologia de natureza qualitativa e documental, baseada no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), foram analisados seis textos, sendo três do 6.º Ano e três do 9.º Ano.

Olhar para a escrita como um processo de aquisição se justifica ao se debruçar sobre esses textos. Ainda que o comum, quando se trata de textos escolares, seja uma abordagem centrada na noção de aprendizagem, a escrita deve ser lida como um processo pelo qual o sujeito passa ao longo de toda a sua vida. O sujeito é capturado pela escrita nas inúmeras situações sociais em que esta se faz presente, especialmente na escolarização.

Diante dos textos analisados, entende-se que os alunos, nos diferentes anos do ensino fundamental (6º ano e 9º ano), produzem uma escrita argumentativa, uma vez que a argumentação é constitutiva da língua, como aponta Ducrot (1987). Quanto a isso, pouco importa aqui quais foram os gêneros textuais analisados, tampouco o tamanho das produções realizadas pelos escreventes. Além do mais, pelo fato de a argumentação ser um recurso linguístico, as diferentes posições, propostas por Lemos (2002), pelas quais os alunos flutuam em um mesmo texto, também não alteram a presença da argumentação na língua, apesar de as estruturas argumentativas se manifestarem de forma diferente. Ou seja, ela está presente seja na primeira posição, na qual o escrevente se relaciona com o outro; na segunda posição, na qual o escrevente se relaciona com a língua escrita; ou, por fim, na terceira posição, em que o escrevente se relaciona consigo mesmo.

Os diferentes encadeamentos argumentativos de estruturação dos textos analisados apontam para um modo constitutivo e heterogêneo da escrita de cada escrevente, que se faz presente em todos os eixos de representação (Corrêa, 1997) em que eles estão inseridos.

Assim, a argumentação está presente nos textos analisados, mas isso não garante o seu reconhecimento pelos professores, uma vez que o discurso sobre argumentação que circula na escola vincula-se à retórica e, portanto, à lógica. Como dito na introdução, a retórica está associada a uma concepção idealizada da língua e, por isso, a heterogeneidade, indiciada pela presença mais marcada de conectivos argumentativos e de outras construções/elementos da enunciação falada na escrita

dos alunos, certamente contribui para o não reconhecimento da argumentação nos seus textos.

É preciso ainda chamar a atenção para as correlações entre as posições de Lemos (2002) e os eixos de Corrêa (1997). Em ambas as propostas de produção textual, o escrevente pode circular entre as posições ou entre os eixos em um mesmo texto. Ou seja, as posições são fluidas de acordo com o aspecto que está sendo levado em consideração, assim como os eixos de representação também podem variar e alternar ao longo do texto, pois nenhum “texto escrito se caracteriza por apenas um desses três eixos de representação” (Corrêa, p. 21, 1997). Além disso, é necessário ressaltar que, apesar de ser tentador estabelecer uma relação direta entre posições e eixos de representação, já que ambos possuem três unidades, essa associação não é válida. As posições do escrevente em relação ao outro, à língua ou a ele mesmo não têm uma relação direta com o primeiro, segundo ou terceiro eixo de representação desse escrevente, apesar de tanto as posições como os eixos fazerem parte do processo de subjetivação ao qual ele é submetido.

Finalmente, este trabalho aponta para a importância de uma formação docente que contemple uma perspectiva teórica alternativa à visão de desenvolvimento, que reconheça a não linearidade da relação da criança e do adolescente com a escrita. Além disso, é igualmente importante que sejam contempladas perspectivas linguísticas e enunciativas que permitam ao professor o reconhecimento da escrita como um modo de enunciação específico, constituído a partir da circulação do escrevente por prática orais/letradas, bem como um deslocamento da visão retórica da argumentação, de modo a possibilitar que o professor reconheça a argumentação nos textos dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. **Boletim da Abralín**, Curitiba, v. 11, p. 203-17, 1991.
- ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? *In*: KATO, M. A. (Org.) **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes Editores, 1992. p. 135-42.
- ABAURRE, M. B. M. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. *In*: CASTRO, M. F. P. (Org.) **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 111-78
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Cenas de aquisição de escrita**: o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- ASSIS, Q. P. de; LESSA, R. K. C. Os processos metafóricos e metonímicos e as “figuras do outro” como representantes de marcas de singularidade. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 4, 2010, São Cristóvão. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão: EDUCON, 2010. Disponível em: <http://educonse.com.br/2010/>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- BARBISAN, L. O conceito de enunciação em Benveniste e Ducrot. **Letras**, [S. l.], n. 33, p. 23–35, 2006. DOI: 10.5902/2176148511921. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11921>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- BAKTHIN, M. M.. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud et al. 9 ed., São Paulo: Hucitec, 1999.
- BENTO, C. A. A escrita e o sujeito: uma leitura à luz de Lacan. **Psicologia USP**, n.15, p. 195-214, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/hwjMDTwqbSw7typdCMRWFsK/?format=pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.
- BERNARDES, A. C. de A. **Pontuando alguns intervalos da pontuação**. 2002, 153p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/262265>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- BERNARDES, A. C. de A. Algumas considerações sobre o tema da pontuação na escrita inicial. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 47, n. 1/2, p. 109-118, 2011. DOI: 10.20396/cel.v47i1/2.8637275. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637275>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- BOSCO, Z. R. **A errância da letra**: o nome próprio na escrita da criança. 2005, 141f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em:

<https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1724612077447>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CAMPOS, C. M. **Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação**. 2005, 115 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1724612123470>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CAMPOS, C.M. O percurso de Ducrot na teoria da argumentação na língua. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 6, n. 2, jul/dez. 2007. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/968>. Acesso em: 09 fev. 2023.

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007, 127 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CAPRISTANO, C. C. Por uma concepção heterogênea da escrita que se produz e que se ensina na escola. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 35, p.171 - 193, jan./abr, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1619/1502>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CAPRISTANO, C. C. Um entre outros: a emergência da rasura na aquisição da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 667-694, set./dez. 2013.

CAREL, M.; DUCROT, O. Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. **Langue Française**, Paris: Larousse, v. 123, p. 6-26, 1999.

CARVALHO, M. W. P. L.; BARROS, I. B. do R. Aquisição da escrita: análise de textos infantis pela via do interacionismo. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 25, n. 1, mar. 2020. ISSN 2448-0215. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/243787/34024>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CASTRO, M. F. P. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. **Letras**, [S. l.], n. 14, p. 125–138, 1997. DOI: 10.5902/2176148511468. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11468>. Acesso em: 18 ago. 2022.

CORRÊA, M.L.G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. 1997, 422 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=1724612209233>. >. Acesso em: 20 nov. 2021.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p. 269-286, 2006a. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p269-286. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59756>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CORRÊA, M. L. G. Dialogia e relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 45, n. 2, p. 205-224, jul./dez., 2006b.

COSTA, S. C. A aplicabilidade das máximas conversacionais nas perguntas cotidianas. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, Patos de Minas: UNIPAM, n. 1, 2008. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo/article/view/4050/1600>. Acesso em: 05 mai. 2023.

DESINANO, N. B. **Los alumnos universitarios y la escritura académica**: análisis de un problema. Rosário, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “Topoi” argumentativos. Tradução de Eduardo Guimarães. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **História e Sentido na Linguagem**. Campinas: Pontes, 1989. p. 13-38. .

DUCROT, O. A pragmática e o estudo semântico da língua. **Letras de Hoje**, v. 40, n.1, p. 9-21, mar. 2005.

DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

DUCROT, O. A descrição semântica em linguística. In: DUCROT, O. **O dizer e o dito**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2020.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FIAD, R. S. Episódios de reescrita em textos infantis. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, p. 9-18, 2009.

FROSSARD, E, C, M. A teoria do dialogismo de Bakhtin e a polifonia de Ducrot: pontos de contato. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 2 n. 2, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5215>. Acesso em: 25 ago. 2023.

GINZBURG, C.. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLENDAY, C. H. **Noam Chomsky**: linguística e filosofia. 2008, 109 f. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2008.

GNERRE, M. Linguagem, poder e discriminação. In: GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975.

LEMO, C. T. G. Sobre aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralín**, Recife, n. 3, p. 97-126, 1982.

DE LEMOS, C. T. G. Los procesos metaforicos y metonímicos como mecanismos de cambio. **Substratum**, Barcelona, v. 1, n. 1, p. 121-135, 1992.

DE LEMOS, C. T. G. Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. Trabalho apresentado em **The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy**; organizado pelo Istituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica Italiano em Povo, 1997.

LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 42, p. 41–70, 2011.

LEMOS, M. T. G. **A língua que me falta**: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp: São Paulo, 2002.

LIMA, M. A. R. **Da psicogênese à linguística**: uma análise em aquisição de linguagem escrita. 2018, 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras (PROFLETRAS)) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8045>. Acesso em: 12 jul. 2023.

MARCILESE, M.; AUGUSTO, M. R. A. Aquisição da Linguagem: abordagens teóricas e experimentais. **Veredas** - Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 24, n.1, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/32105>. Acesso em 05. jun. 2023.

MARCUSCHI, L. A. **Perspectivas teóricas na análise do discurso**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1995. Mimeografado.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A produção escrita na criança e sua avaliação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 24, p. 19–33, 2012. DOI: 10.20396/cel.v24i0.8636863. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636863>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MILNER, J. C. **Os nomes indistintos**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2006.

MOTA, S. B. V. **O quebra-cabeça da escrita**: a instância da letra na aquisição da escrita. 1995, 271 f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

MOURA, A. F. de; CAVALCANTE, M. A. S. Aquisição da linguagem escrita e o ensino de língua materna: uma abordagem interacionista. **PROLÍNGUA**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 1-14 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13579>. Acesso em: 13 jul. 2023.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. O Impacto da Socialização da Linguagem no Desenvolvimento Gramatical. In: FLETCHER, Paul; MACWHINNEY, Brian (Eds.). **Compêndio da Linguagem da Criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 69-84.

PÊCHEUX, M. A análise de discurso: três épocas. *In*: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Jonas de A. Romualdo. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014. p. 311-318.

PÊCHEUX, M. . A análise de discurso: três épocas (1983). *In*: GADET, F; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Jonas de A. Romualdo. Campinas, editora da UNICAMP, 1997.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade da fala da criança. **Letras** – Revista do Mestrado em Letras da UFSM, RS, p. 125-138, jan./ jun. 1997.

PIATTELLI-PALMARINI, M. (Org.) **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky. Trad. de Ólvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. da USP, [1978] 1983.

RESENDE, S. M. Oswald Ducrot e a argumentação na língua: a virada estruturalista na concepção dos sentidos. **Caletroscópio**, Mariana, MG, v. 4, n. 7, p. 101-113, jul-dez, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/caletroscopio/article/view/3718>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SALEH, P. B. de O. **Narrativas infantis sobre experiências vividas**: uma questão de representação?. 2000, 210 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/190657>. Acesso em: 20 fev. 2023.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. C. Bally e A. Sechehaye com colaboração de A. Riedlinger (Orgs.). Tradução: A. Chelini, J. P. Paes, I. Blikstein, São Paulo: Cultrix, 2012.

SCARPA, E. Aquisição da linguagem. *In*: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.) **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SCHAINIUKA, L. **O texto argumentativo na escrita de crianças** – um estudo através da teoria de argumentação na língua. 2013. 150 p. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/32136/R%20-%20D%20-%20>