

**ANA MARIA DI RENZO**

**O Repetível no processo de aquisição da escrita:**

*lugar da argumentação*

**Universidade Estadual de Campinas**

Campinas – 2000

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

ANA MARIA DI RENZO

**O Repetível no processo de aquisição da escrita:**

*lugar de argumentação*

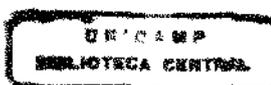
Dissertação de Mestrado  
apresentada à Banca Examinadora da  
Universidade Estadual de Campinas-  
UNICAMP, como exigência parcial para  
a obtenção do título de Mestre em  
Linguística.

Orientadora:

*Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Fausta Pereira de Castro*

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**

**Campinas - 2000**



UNIDADE	3e
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	196282
V.	Es
TOMBO BC/	42704
PROC.	46/278100
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	17/10/00
N.º CPD	

CM-00147183-B

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

R298r	<p>Renzo, Ana Maria Di</p> <p>O repetível no processo de aquisição da escrita: lugar de argumentação / Ana Maria Di Renzo. -- Campinas, SP: [s.n.], 2000.</p> <p>Orientador: Maria Fausta Pereira de Castro</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Psicolinguística. 2. Escrita. 3. Paráfrase. I. Castro, Maria Fausta Pereira de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

## BANCA EXAMINADORA

---

Profª. Drª. Silvana Mabel Serrani-Infante

---

Profª. Drª. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

---

Profª. Drª. Maria Fausta Pereira de Castro  
Orientadora

---

Profª. Drª. Mônica Graciela Zoppi-Fontana  
suplente

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por Ana Maria Di

Renzo

e aprovada pela Comissão Julgadora em

25, 08, 2000



Para Iago,

Iury

e Ananza, meus filhos.

## AGRADECIMENTOS

A Maria Fausta Pereira de Castro, pela sua orientação, que me permitiu compreender e apresentar explicações para muitos fenômenos envolvidos na Aquisição da Linguagem, envolvendo-me com seus enigmas e encantos;

A Camillo e Thereza, meus pais, pela valiosa e inestimável atenção no cuidado com meus filhos. Agradeço, também, o carinho muito especial de Edson Antonio e Lúcia, sem os quais não teria tido tranquilidade para o trabalho.

À família de Oscar e Lúcia pela carinhosa acolhida em sua casa.

A amigos, tesouro escondido no canto esquerdo do peito, não só pela interlocução, mas por suportarem meus lamentos: Olímpia, Leila, Vera, Lima, Didi, Elizete, Adil, Jean, Ezilda .

A professora Tatiane, e a direção da escola, pela imprescindível contribuição representada pelo trabalho desenvolvido com seus alunos;

Aos professores, companheiros e interlocutores dessa caminhada histórico-inaugural que representou o curso de mestrado na minha vida. Eni, Eduardo e Mônica. Agradecimentos que se estendem a todos os demais professores que foram até a UNEMAT, Cáceres, MT, trabalhar no Mestrado Interinstitucional: Bernadete, Jairo, Rosinha, Tânia;

Aos professores Eduardo e Silvana, pela leitura criteriosa que antecedeu o momento da qualificação, que me possibilitou definir a estrutura final da minha dissertação.

As universidades, UNICAMP e UNEMAT, pelo belíssimo trabalho de parceria que possibilitou a realização desse mestrado que se pautou pela qualidade dos seus trabalhos apoiados pelo financiamento da CAPES.

“Minha atitude em relação à história é como,  
Digamos, um voo de Lisboa para São Paulo.

Sei que eu vou, sei qual é o avião,  
a que horas sai, e é só.

Como chego, como vai ser,  
Se o tempo vai estar bom ou não,  
Se o avião vai cheio, a que horas vai voltar  
E como vou voltar, não sei”.

José Saramago.

## RESUMO

O presente trabalho propõe-se a refletir, no conjunto dos estudos na área de Aquisição da linguagem, sobre a aquisição da linguagem escrita. Nosso objetivo é sobretudo discutir a presença de repetições e incorporações freqüentes e conseqüentes substituições, nos textos produzidos por crianças em fase inicial de alfabetização. A meu ver, esses procedimentos adotados pela criança não somente provocam mudanças na relação sujeito-língua escrita, como também produzem no texto efeitos de argumentação.

Assim, tanto as repetições como as incorporações e substituições serão tratadas como forma de entrada da criança no funcionamento da língua escrita, isto é, como constitutivas da relação sujeito-escrita. Por outro lado, é pelo efeito de interpretação e pelos processos metafóricos e metonímicos que se dão as mudanças e os movimentos de ressignificação nos textos infantis. O tratamento que darei à estas marcas (repetições, substituições, incorporações) está alicerçado nos estudos desenvolvidos por Cláudia Lemos, Pereira de Castro e de Sonia Motta, no campo da aquisição da linguagem.

Por outro lado, procuro delinear neste trabalho um lugar de encontro teórico entre as hipóteses acima alinhavadas e os estudos desenvolvidos por Silvana Serrani sobre paráfrase como "ressonâncias de significação" na análise de discurso francesa. Este movimento se justifica pelo fato de a autora tratar as repetições como vibrações de sentidos de textos outros, como memória do dizer, o que me permitiu relacionar a análise das marcas textuais (repetições, substituições, incorporações), tomadas pelo prisma das hipóteses em aquisição da linguagem, com a noção de interdiscursividade da A . D.

## SUMÁRIO

I - Introdução.....	09
1.a- Constituição do <i>corpus</i> .....	12
II- Intercionismo e Aquisição de Linguagem.....	21
2.a- A Interpretação como efeito.....	25
2.b- Um outro enigma: escrever a língua.....	33
2.c- A Argumentação.....	41
2.d- Os Processos metafóricos e metonímicos.....	46
2.e- As Relações entre língua e discurso.....	52
III- À guisa de uma análise.....	67
IV- O texto e a discursividade.....	81
V- A paráfrase como ressonância de significação.....	87
VI- Retomando a análise.....	95
VII- Considerações Finais.....	100
VIII- Bibliografia.....	106

## I- INTRODUÇÃO

A relação entre linguagem e pensamento sempre se apresentou como um dos maiores desafios para aqueles que se dedicam aos estudos da ciência da linguagem. Nesse sentido, também a relação do homem com a língua escrita tem sido lugar de indagação sobre as repercussões desta no pensamento, na oralidade e na relação sujeito-língua.

Meu interesse por essa área de conhecimento nasceu do trabalho que há algum tempo venho desenvolvendo com professores alfabetizadores, quer através do desenvolvimento de projetos, quer através de encontros ou cursos ministrados. É muito comum, nesses encontros, ouvir dizer que as crianças em período de alfabetização “não conseguem escrever textos”, apenas redigem com frases justapostas. Quando solicitadas a “produzir um texto”<sup>1</sup> apenas são capazes, segundo alguns professores, de reproduzirem, ou seja, copiarem partes de textos diferentes, fazendo uma montagem. As afirmações dessa natureza eram tão freqüentes e, o mais curioso, sustentadas nos mesmos argumentos, que julgo necessário transcrever uma amostra delas. Assim diziam-me: “professora, essa cópia que eles fazem deixa o texto incoerente, porque começa com um assunto e depois passa para outro. Eles não escrevem o que eles mesmos pensam, mesmo quando a gente explora bem o assunto”.

Assim, o tratamento dado aos textos produzidos pelas crianças, em fase inicial de aquisição da escrita, tem-me provocado grandes angústias no sentido de desvendar os mistérios que ainda guardam a relação da criança com a língua escrita. Por esta razão, embrenhei-me na tentativa de melhor compreender esta relação levando em conta a sua singularidade no período inicial de alfabetização, especificamente, 1ª e 2ª séries do primeiro grau.

Nesta dissertação procurei recortar os efeitos que o contato cotidiano com outros textos (orais e escritos) promovem na escrita infantil. Além de permitir a entrada da criança no funcionamento da língua escrita, nota-se que este contato modifica também a fala que,

---

<sup>1</sup> - o termo ‘produção de texto’, atualmente, significa na escola, o mesmo que significou o termo ‘redação’. ou seja nada tem a ver com a produção de um determinado tipo de texto com estrutura própria.

por sua vez, volta a promover efeitos na escrita de tal forma que produz, pelo modo como o texto é 'reescrito'<sup>2</sup>, algo que pode ser interpretado pelo pesquisador como um certa orientação argumentativa. Isto mostra, por um lado, um sujeito que na relação com a língua é dela efeito, e de outro, um sujeito que, afetado por esta relação, é instado a interpretar.

No processo de construção dos textos pode-se constatar tanto a incorporação de enunciados cristalizados quanto substituições que promovem ressignificação através dos processos metafóricos de metonímicos. Tomando-se a paráfrase com "ressonâncias de significação", conceito que desenvolveremos adiante, podemos dizer que, sob o efeito dos movimentos da língua, são produzidos novos sentidos pela forma como se estabelecem as novas relações entre enunciados, entre fragmentos cristalizados. Estarei tomando como conceito de metáfora, *a relação metafórica implicada no elemento substituído, cuja presença é assegurada pela cadeia de que ele está ausente* (Calil, 1998, p.128) e por metonímia, a própria definição de De Lemos que afirma:

na medida em que a cadeia/estrutura representa um elemento que está ausente dela como posição na qual está inscrito, pode-se dizer que atua como o todo representando a parte. O inverso também é verdadeiro: em cada elemento está inscrito sua posição na cadeia/estrutura e é nessa medida que o elemento pode representar toda a cadeia, enquanto parte que representa o todo. (1992, p. 127)

Neste trabalho investigarei a função do "repetível", através dos mecanismos de incorporação, e das substituições promovidas pelos processos metafóricos e metonímicos, levando em conta os estudos já desenvolvidos na área de aquisição da linguagem. Por outro lado, através do estabelecimento de uma interlocução com a análise de discurso de linha francesa, trarei os estudos sobre paráfrase desenvolvido por Serrani (1993).

A pergunta que procurarei responder é: O que a repetição e a incorporação de fragmentos e/ou enunciados, nesse tipo de (re)formulação de texto, escrito por crianças, mostram sobre a construção dos textos? Em outras palavras, o que a repetição com

---

<sup>2</sup> - o termo se refere ao estudo desenvolvido por Guimarães (1998) que será, posteriormente, melhor

substituições acarretam? Minha hipótese é de que, ao invés de tornar o texto desconexo e incoerente, estes mecanismos dão a ele um sentido argumentativo a ser apreendido pelo pesquisador. Assim, pretendo dar às repetições e incorporações de vários discursos, não o estatuto de reprodução de sentidos literais, mas um movimento atravessado pelos processos metafóricos e metonímicos e pelas “ressonâncias interdiscursivas de significação” como denominou Serrani (1993). Segundo essa autora, as famílias parafrásticas fazem ressoar nos textos, sentidos advindos do interdiscurso. Ou seja, as relações com estas famílias parafrásticas fazem ressoar outros “modos de dizer” que dão origem a sentidos outros, portanto, tomada como “relação semântica não-estável”, opondo-se, portanto, a uma concepção binária de paráfrase, como se verá mais adiante.

Nesse sentido, propus-me investigar a natureza das repetições de fragmentos e/ou enunciados contidos nos textos das crianças como uma forma de produzir argumentação. Partindo da hipótese de que é por este processo – ou pelos seus efeitos – que a criança se torna intérprete do seu próprio texto e de textos outros, seria um equívoco, a meu ver, tomar esses movimentos como causa da incoerência, de desarticulação. A dificuldade de grande parte dos alfabetizadores em compreender a relação da criança com a língua escrita, da maneira como vou propor, deve-se a uma hipótese sobre língua que não ultrapassa o nível da sentença e a uma concepção de escrita calcada na noção de representação da oralidade.

Minha concepção é de que o acesso da criança à língua escrita se dá na relação com uma rede de significantes a que o sujeito está exposto e que da forma como ela se dá, produz sentidos imprevisíveis, a meu ver, efeitos de argumentação, inclusive.

Como se sabe, a prática com a linguagem escrita na escola, tem sido basicamente a de exercícios estruturais e de ortografia, desvinculados do funcionamento da língua. Em consequência disso, o erro é tomado como causa para correção, nunca de reflexão sobre a hipótese que a criança está lidando. No dizer de Calil,

*para a escola, a rasura é apenas uma marca que deve ser eliminada. O texto deve ser passado-a-limpo quando está sujo, isto é,*

---

explicitado como um procedimento que grante a textualidade.

*cheio de rasuras, borrões, rabiscos. Provavelmente, vincular a rasura à sujeira é um reflexo da concepção que se tem de pensamento e linguagem. A Escola trabalha com a idéia de que primeiro é preciso pensar (mesmo que esquematicamente) sobre o que se vai escrever para depois escrever, para depois representar na linguagem escrita. (1998, p. 59)*

A partir dessas questões, comecei a aprofundar minha reflexão sobre as repetições como lugar de argumentação. Logo, as perguntas que procurei responder foram: por quais procedimentos e mecanismos a criança, na escrita de textos, produz argumentação? O que significam as incorporações? Como explicar a passagem da incorporação de argumentos cristalizados para a posição de intérprete dos textos? Como os processos metafórico e metonímico podem explicar as mudanças da criança na relação da criança com a língua escrita? O que o funcionamento parafrástico no texto escrito pode revelar?

Estas indagações levaram-me a concluir que, subjacente à concepção de texto dos professores, estaria funcionando uma noção quantitativa de texto. Isto posto, uma outra questão se pôs como reflexão: O que, na relação do sujeito com a língua, produz efeito de texto, ou seja, o que o constitui?

### **1.a - Constituição do corpus**

O *corpus* de análise constitui-se de seis textos escritos por crianças, sendo os três primeiros da 2ª série do ensino fundamental e os três últimos, da 1ª série. Aos três primeiros (A, B, C), tive acesso através de um trabalho desenvolvido por uma professora que participava do encontro de alfabetizadores e os demais textos (D,E,F), resultaram de um trabalho desenvolvido por outra professora e que acompanhei durante uma mês e meio.

Para facilitar uma melhor compreensão da análise do corpus, passo à descrição das atividades desenvolvidas, tanto internas quanto externas à sala de aula, que resultaram na escrita dos textos.

Na 2ª série, o professor escolheu um tema: a situação do Brasil hoje. A partir daí desenvolveu um conjunto de atividades/técnicas, que variaram entre leituras de textos de jornais e revistas, discussões e debates, visitas a locais públicos (prefeitura, câmara de vereadores etc.), palestras, músicas, confecção de cartazes e produção de textos. Esse assunto foi trabalhado de forma um tanto ampla em virtude da própria faixa etária das crianças. Abordaram-se, assim, temas mais gerais sobre o país: a pobreza, a situação de miséria e os problemas delas decorrentes, as condições ambientais. Porém, a questão não só pretendia uma reflexão sobre os problemas existentes, como também levar às crianças a encontrar saídas possíveis para que essa realidade pudesse ser modificada.

Antes mesmo de dar início à leitura do material, o professor realizou oralmente uma discussão com as crianças, fazendo um levantamento dos problemas que reconheciam existir no Brasil. Nesse debate, as próprias crianças destacaram a beleza do país, utilizando para isso enunciados cristalizados: “O Brasil é lindo/maravilhoso”; “tem muitos rios e praias”; “não tem guerras”, “não tem terremoto”, etc., uma caracterização estereotipada que se fazia não só através de formas positivas, mas também negativas como a poluição, a violência, a fome. Na verdade, o positivo surgiu em parte pela exclusão do negativo: “é bom porque não tem terremoto”, “não tem guerra”. Como intérprete e interlocutor das crianças, o professor orientou as discussões no sentido de refletir sobre a face problemática do Brasil: pobreza, a fome, a miséria, o desemprego, falta de saúde, aumento da violência, falta de moradia, etc.

Nesse contexto, o professor introduziu uma outra reflexão chamando a atenção para os responsáveis pela situação. Imediatamente, as crianças apontaram os representantes políticos e sociais (os prefeitos, governo, políticos em geral, os fazendeiros, as “pessoas ricas”). Nesse momento, o professor indaga às crianças sobre a função dos representantes políticos: prefeito, vereador, governos, presidente. Falou também sobre a responsabilidade de cada cidadão, abrindo espaço para discussão; posteriormente foi tematizado o sistema de eleições, salientando a importância da boa escolha, uma vez que essa atitude decide não só a vida administrativa de uma cidade, mas do estado e do país.

Depois destas discussões o professor deu início à leitura dos textos, às vezes, saltando partes consideradas por ele de difícil compreensão para as crianças. Os textos

foram: I- “Na escuridão miserável” de Fernando Sabino; II-“Mágica de sobrevivência nas ruas é desconhecida”, um texto jornalístico retirado da Folha de São Paulo de 29 março de 1992; III- “Miséria Absoluta detona ataque dos adolescentes” ( suplemento do jornal 'O Estado de São Paulo', 05/11/92) e IV- “Fábula eleitoral para as crianças” de Paulo Mendes Campos.

Na seqüência de cada leitura o professor esclarecia questões obscuras do texto. Em seguida, confeccionava cartazes, desenvolvia pesquisas em jornais e revistas, enfim, prosseguia seu planejamento. Durante esse período, organizou com os alunos a simulação de uma campanha eleitoral. Entre eles, escolheram-se alguns candidatos a prefeito e candidatos a vereadores, constituíram-se chapas e deram início a campanha que era auxiliada pelos demais colegas da sala. Os alunos contaram ainda com duas palestras: “As várias faces do Brasil”, proferida pelo professor de história da própria escola e os “Os direitos/deveres da criança e do adolescente” a cargo de um membro do Conselho Tutelar da cidade.

Na última semana do mês, o professor solicitou às crianças que escrevessem um texto acerca do país. Para melhor orientá-las, escreveu na lousa o seguinte enunciado: “Vimos neste mês várias faces do nosso país. Escreva um texto baseado nas informações que você possui, analisando a situação do Brasil”. Assinalou também que os textos produzidos seriam divulgados nos murais da escola, na reunião de professores e na reunião de pais. Dos textos escritos, escolhi os três textos que seguem abaixo, os quais serão mais adiante analisados a partir do quadro teórico que irei apresentar.

#### Texto A

##### *A batalha do Brasil*

*O Brasil teve vários obstáculos para pular, várias muralhas para escalar mas não conseguiu pular todas elas. O Brasil não pulou o pequeno obstáculo da economia e o da pobreza e poderemos voltar atras e pula-las.*

*Vamos votar certo num prefeito certo, vamos voltar atras e pular aqueles pequenos obstáculo.*

*Vote para mudar, vote certo*

Texto B

*Brasil*

*minha pátria.*

*O Brasil é um país que tem seus lados bons e lados ruins.*

*O lado bom são as praias, a natureza, os clubes, os parques, tudo que tem de bonito e gostoso no nosso país.*

*O lado ruim são os menino de rua, a violencia, a poluição, são as pobresas do nosso país.*

*Eu acho o Brasil um país muito bom. Eu me sinto muito feliz nascido no Brasil.*

*BRASIL,*

*ISTO É O QUE CHAMAMOS DE*

*Pátria*

*Leonardo*

Texto C

*O Brasil*

*O Brasil é bonito, tem muito rios, tem muitas praia.*

*No Brazil não tem guerras, nem muitas chuvas. Meu pai disse que o Brazil é aqui é boõm de vive ....*

*Brigado.*

*Henrique*

Além das atividades acima descritas, acompanhei na 1ª série de uma determinada escola o trabalho de uma professora que havia escolhido como tema para suas atividades, “O Peixe”. A escolha se deu em virtude da realização anual, na cidade de Cáceres-MT, do Festival Internacional de Pesca. O festival tem a duração de uma semana e toda a cidade é preparada para acolher visitantes pescadores e turistas. Aproveitando a oportunidade, o professor selecionou algumas atividades para seus alunos: desde visitas aos locais onde acontecia o festival à leituras de textos, confecção de cartazes, produção de textos, passeio pelo rio Paraguai, palestras etc.

Além disso, anualmente é realizada nessa escola, no mês de outubro, uma feira de Ciências. No ano de 1999, a turma da série que acompanhei, foi responsável pela apresentação de vasto material sobre a vida do peixe: processo de respiração, de alimentação, de circulação, utilização da carne, etc. As apresentações – textos – como aqueles descritos anteriormente, sustentaram-se na repetição de vários fragmentos e enunciados utilizados pela professora no momento das explicações. Além disso, reconheciam-se nas apresentações os vários textos a que as crianças tiveram acesso no fase de pesquisa. Na seqüência das atividades, a professora fez relação entre duas questões importantes: o peixe e o meio ambiente, dois assuntos bastante veiculados durante a realização do festival, tanto nas escolas quanto nos meios de comunicação da região.

Os materiais de leitura utilizados pautaram-se em textos de livros didáticos que o professor resumiu e escreveu no quadro para que os alunos copiassem nos cadernos; na cartilha elaborada pela comissão da Secretaria Municipal do Meio Ambiente em parceria com a Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT; uma outra cartilha elaborada pela SEMATUR de Cuiabá em parceria com FEMA e PRODEAGRO. Houve ainda um encontro-palestra com a chefe de Departamento de Biologia da UNEMAT sobre o Meio Ambiente e o Rio Paraguai e uma discussão da música “Sal da Terra” (Beto Guedes). Ao término dessas atividades, a professora solicitou às crianças que escrevessem uma carta-denúncia, endereçando-a ao prefeito da cidade. Para tanto, fez uma exposição sobre a função desse tipo de texto, como também explicou a sua estrutura.

Como já mencionei acima, da mesma forma como apareceram no tema desenvolvido sobre os pontos positivos e negativos do Brasil, os enunciados cristalizados sobre o meio ambiente também marcaram lugar. As primeiras falas sobre a preservação do rio Paraguai estiveram ancoradas em incorporações estereotipadas: “não devemos jogar latinhas de cerveja e guaraná no rio”, “não devemos jogar garrafas plásticas”, “o rio Paraguai é nossa maior riqueza”, “não devemos jogar lixo no rio”. Isto mostra a presença forte dos enunciados marcados pela Mídia e pela Escola de modo geral. Note-se que não aparece, nesse momento, a preocupação com o rio Paraguai como fazendo parte do meio ambiente, ou seja, relacionando-o com o uso inadequado da terra, com o desmatamento desordenado, com a utilização ainda de queimadas nas pastagens, com o assoreamento,

com a forma de garinpagem, etc.

A fim de provocar nas crianças esse tipo de reflexão, realizou-se um passeio pelo rio, encontro-palestra com a professora do Departamento de Biologia da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. A referida professora desenvolveu uma dinâmica que possibilitou às crianças se colocarem, imaginariamente, naquela região de Mato Grosso, há muito tempo atrás, quando tudo estava por colonizar. Mostrou, através de um diálogo com as crianças como os habitantes do meio ambiente conviviam harmoniosamente, numa relação de reciprocidade: o homem da caça, o peixe dos frutos das árvores e de plantas aquáticas, os pássaros das sementeiras, os animais de plantas nativas, e assim por diante. Num segundo momento, a professora se colocou imaginariamente na posição de uma fazendeira que chegou à região, propôs-se desenvolvê-la. Entretanto, em nome da colonização e do desenvolvimento, destruiu selvagememente a natureza. Com isso, demonstrou o lado negativo da utilização do meio ambiente: para produzir, derrubou a mata, queimando-a. Em decorrência dessa atitude os animais fugiram, morreram de fome ou foram queimados pelo fogo; os rios foram sufocados pela areia trazida pela chuvas, pois não encontram mais as plantas nativas que cobriam o chão, além disso, a erosão esburacou o solo. Enfim, mostrou às criança as conseqüências do uso desordenado do meio ambiente.

Num terceiro e último momento, a professora desenvolveu com as crianças uma outra dinâmica. Desta vez, um pequeno teatro: a sala de aula se tornou, imaginariamente, uma parte da cidade de Alta Floresta/MT, onde ainda resta uma pequena área de floresta. “Fez de conta” que chegando de uma terra distante naquele lugar, necessitava sobreviver. Perguntou, então para as crianças: “é possível utilizar o meio ambiente sem destruí-lo?” Dessa forma introduziu a noção de desenvolvimento sustentável como alternativa mais viável. Além disso, mostrou saídas para a recuperação do solo destruído, como também dos rios assoreados e poluídos. Neste momento foram trabalhadas as cartilhas, já mencionadas anteriormente.

Embora não me detenha aqui na aquisição da fala, é preciso dizer o quanto a fala das crianças foram modificadas por estas discussões, mostrando o efeito da interpretação produzido na relação com o outro, com outros textos e com a língua. Por outro lado, a repetição marcou cada vez mais o lugar de entrada no funcionamento da língua, tanto no

aspecto oral quanto escrito. Foi nessa relação que também os argumentos contidos na carta dirigida ao Prefeito tiveram origem. Como afirma Motta (1995, p.15), *a nosso ver, foi exatamente a natureza das práticas lingüísticos-textuais que desenvolvemos na sala de aula que ensejaram o caráter singular das produções que delas emergiram (...) assim como dos seus efeitos sobre a escrita das crianças*, conforme explicitarei mais adiante nas análises dos textos.

Das cartas escritas pelas crianças, escolhi as três que seguem abaixo para compor o restante do *corpus*, textos que dão mostras de que as marcas textuais (incorporações, repetições, substituições, rasuras, hesitações, pausas, etc) nas produções escritas independem do todo imaginário que a criança atribui ao seu texto.

#### Texto D

*Cáceres, 07 de dezembro de 1999.*

*Senhor prefeito, o meio ambiente é muito importante para todos e deve ser preservado para termos uma vida mais saudável.*

*Mas nem todos cuidam para que isso aconteça muitos jogam lixo nos rios, matão os peixes, matam os animais fazem queimadas e muitos outros tipos de poluição e também nossa saúde.*

*Como o senhor e autoridade da nossa cidade esperamos que, tome providencia sobre isso. Eu sei que dá e aprendi a fazer diferente.*

*Obrigado*

*Ellivelton*

#### Texto E

*Cáceres, 07 de dezembro de 1999.*

*Olá Sr. Prefeito*

*Eu sou: Paula estudo no CBA-C Sala "f" estudo no Caic DA Profª Tatiane. Eu estudei sobre o Tio Paraguai e sobre o meio ambiente e sobre os peixes e aprendi que não pode arrancar as árvores e gamas por que isso provoca desbarrancamento e você está deixando o rio ser poluído,*

*você tem que fazer alguma coisa. Eu como criança devo tomar banho no rio, estão jogando esgoto no rio. Eu não gosto disso eu acho que você tem que tomar umas providências para não assorar o rio e também pedir para ensinar que dá para os fazendeiros criar boi e plantar e proteger, como o seu chico fez sustentaveu.*

#### Texto F

*Cáceres, 07 de dezembro de 1999.*

*Oi caro prefeito tudo bem?*

*Eu espero que sim Mas eu não estudo, tem gente sujando nosso rio Paraguai e você deixa porfavor faça alguma coisa para as pessoas pararem com isso. Vou contar uma história que aconteceu comigo.*

*Um dia desses eu fui no rio tomar banho com o meu pai e o meu irmão e lá estava cheio de casca de banana, de laranja e outras coisas. Mas aí eu e meu pai e o meu irmão pegamos uma sacola e catamos um pouco do lixo.*

*Mas passou 2 dias e nós voutamos lá e estava sujo de novo prefeito.*

*O senhor tem que fazer alguma coisa, todo mundo tem senão acaba.*

Meu interesse pela forma como a argumentação se apresentava nos textos das crianças tornou-se ainda mais fortalecido quando, através de uma análise muito preliminar desses textos, percebi que havia um movimento de incorporação, basicamente de enunciados congelados, vindos de outros textos, que se entrecruzavam, faziam texto e como texto, dele podia-se depreender uma orientação argumentativa.

Procurando aprofundar essas constatações, deparei-me, na aquisição da linguagem, com um estudo feito por Pereira de Castro (1985) sobre argumentação no processo de aquisição da linguagem oral. Esta pesquisa, que tomou o discurso argumentativo da criança como lugar de reflexão, permitiu-me remeter para a aquisição da língua escrita, algumas das constatações da autora. É assim que, procurando compreender a presença de enunciados

cristalizados, incorporações em um movimento na direção da argumentação, tomei para este estudo certas hipóteses de P. de Castro. Por outro lado, minha imersão nos estudos já desenvolvidos na aquisição da linguagem oral possibilitou-me ainda compreender outras questões como o efeito de interpretação, os mecanismos de mudança na relação da criança com a língua e as formas de subjetivação.

Nesta direção, procurarei desenvolver a seguir o quadro teórico na área de Aquisição da Linguagem que me tem permitido refletir sobre a forma como a escrita dos textos se deram. Situo o lugar epistemológico de reflexão, explicitando conceitos e dispositivos do quais me valerei na interpretação e análise dos textos.

Por outro lado, no desejo de estabelecer uma interlocução com alguns estudos desenvolvidos no interior da Análise de Discurso da linha francesa, trago o conceito de paráfrase -como ressonância interdiscursiva de significação - que acredito ser também pertinente para a análise e compreensão do *corpus* escolhido.

## II- INTERACIONISMO NA AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

O interacionismo na aquisição da linguagem apresenta-se como uma proposta alternativa entre o Cognitivismo e o Empirismo, marcando um novo lugar epistemológico nos seus estudos. A razão que sustenta essa proposta como alternativa, é o fato de admitir a existência de relações estruturais entre a fala do adulto e a fala da criança, estabelecendo uma distância importante das teorias empirista e inatista.

O interacionismo teve durante muito tempo uma inscrição no modelo desenvolvimentista de linguagem elaborado por Jean Piaget. Para o cognitivismo piagetiano, por exemplo, a criança constrói estruturas que possibilitam a aquisição do conhecimento nas relações de interação com o meio ambiente, onde a linguagem vai ser construída através de esquemas de ação que, à medida em que vão sendo internalizados, dão origem ao simbólico.

Vale ressaltar um outro aspecto importante das pesquisas desenvolvidas na interior desta concepção. Inspirados apenas em parte em Piaget, alguns pesquisadores debruçam-se sobre a questão do papel do adulto na aquisição da linguagem pelo ser humano. Inicialmente compreendido como aquele que sabe a língua e que por isso pode transmiti-la, a hipótese interacionista dos anos 70 acaba dando a esse processo a característica de aprendizagem e de desenvolvimento. Entretanto, mesmo não utilizando essa concepção para o estudo a que me propus, não se pode negar as inúmeras contribuições dadas no sentido de compreender a natureza dos processos envolvidos na aquisição da linguagem.

Entre o interacionismo piagetiano, que foi um lugar de ancoragem teórica importante para teorias interacionistas dos anos 70 e o conceito de interação adotado pelos autores que inspiram este trabalho, há uma extensa trajetória. Destaco apenas dois fatores de mudança: de um lado o abandono de modelos que tomavam um “antes não-linguístico” como determinante da aquisição de linguagem pela criança e, de outro, a tomada do diálogo como unidade de análise que abriu a possibilidade de se refletir sobre as possíveis relações entre os enunciados do adultos e aqueles da criança.

Neste meu estudo, o adulto, enquanto outro, não é o que transmite ou ensina a

língua. Ao contrário, sua maior característica é o de representar a instância da língua em funcionamento, tesouro de significantes ou o Outro, que faz falar adulto e criança (de De Lemos, 1992; 1997). Nesse sentido, através da interação, a criança é falada pelo outro, por quem é significada. O efeito deste movimento é estruturante da própria posição da criança na língua, pela relação que se estabelece entre a fala do adulto e fala da criança.

No interacionismo, a posição da criança não é estática diante de uma língua que se dá como um conhecimento a aprender, ou de um processo que, pressupondo um conhecimento já dado, é deflagrado instantaneamente.

A necessidade de dar respostas mais coerentes quanto à função que tinha o Outro nos processos de aquisição de linguagem, deu novos rumos às discussões que acabaram por redefinir não só o conceito de interação, como também, motivaram uma discussão sobre a concepção de sujeito, da língua.

Ao desnaturalizar o processo de aquisição de linguagem, suplanta-se a suposta transparência dos dados da fala/escrita da criança que passa a ser concebida na sua heterogeneidade singular. Nesse sentido, é que o diálogo é tomado como a unidade de análise mais importante - no caso da escrita, o texto - pois, permite ao pesquisador flagrar os processos envolvidos na relação do sujeito com a língua. É nesse lugar que o Outro, diferentemente do sociointeracionismo, é concebido enquanto alteridade radical que é causa do sujeito. No dizer de Faria,

o outro, representado no diálogo pela mãe, não tem a função de fornecer a língua ou de acionar um conhecimento lingüístico interno à criança. A mãe não ensina a criança a falar, antes fala com/por ela, porque é interrogada por esta fala que, longe de excluí-la, como faz uma língua estrangeira, convoca-a por ser "estranhamente familiar".  
(1997, p.27)

O que sustenta esse funcionamento é justamente o Outro, que não se iguala a um elo de uma relação intersubjetiva: a criança é significada pela fala do adulto; ela é capturada pelo Outro através do outro, instância de funcionamento do primeiro.

Desta maneira, a criança precisa não somente do outro para fazer sentido, mas no

dizer de De Lemos (1994), *não apenas das palavras, mas de si mesmo enquanto sujeito*. A língua é lugar de estruturação do sujeito, movimento que se dá no interior da sua própria ordem.

Para as pesquisas desenvolvidas sobre a aquisição da linguagem no IEL/UNICAMP,

a interação é definida em termos das relações materiais, estruturais, entre enunciados do adulto e aqueles da criança. Relações que só se deixam compreender na medida em que o diálogo é recortado pela teoria como unidade de análise.(...) É pelo diálogo que se caracteriza a interação mãe-criança e que se observam as mudanças de relação sujeito língua na aquisição da linguagem (Pereira de Castro, 1998, p.7)

O interacionismo, portanto, é concebido numa versão radical que em nada se assemelha à concepção de comunicação entre indivíduos na qual o adulto é aquele que sabe a língua e a criança aquela que não sabe. Logo, rompe com a idéia de que a linguagem é algo a ser aprendido e de que o adulto é o mediador entre o *infans* e o objeto linguagem.

O adulto, nesta concepção, é aquele que uma vez já inserido na linguagem, na ordem do simbólico, a que a criança é submetida e pela qual é significada. Foi a relação de imbricamento estrutural entre enunciados do adulto e criança que levou De Lemos (1981) a descrever dois processos que sustentam as explicações para fatos de linguagem, denominados de especularidade e complementaridade. Assim, de um lado, há um processo de espelhamento “mútuo” entre a fala da criança e a fala da mãe; esta, inicialmente, é quem repete a criança, que por sua vez, responde através de um fragmento incorporado da mãe. De outro, a complementaridade é um processo que permite à criança acrescentar aos enunciados da mãe, fragmentos incorporados de outra cadeia significante, o que mostra o início das relações estruturais na linguagem, movimento em que o adulto representa o lugar da sintaxe, da língua já constituída, do simbólico.

É por esta razão, que o diálogo, como unidade de análise, é lugar privilegiado para

se compreender como se dão as relações estruturais nos processos de aquisição. Vale lembrar aqui que o diálogo mereceu, nos estudos em aquisição, tratamentos diferentes bastante interessantes como nos estudos de Ochs e Scollon nos anos 70. Mas, esses autores não levaram adiante as reflexões sobre o diálogo, tal como o fizeram os estudiosos dos estudos de aquisição De Lemos, Scarpa, Figueira, Pereira de Castro e tantos outros a partir dos anos 80.

No conjunto dessas reflexões sobre a linguagem emerge um novo estatuto de interação definida como constitutiva na relação da criança com a linguagem. Essa posição escapa à assimetria na relação adulto-criança nas teorias sociointeracionistas.

A reelaboração de concepções, tanto de interação quanto do estatuto do outro nos processos de aquisição da linguagem, especialmente no que se refere à linguagem oral, convocou os estudiosos a refletirem também sobre o conceito de interpretação. Ora, *Se é pela interpretação da mãe que a criança é posta no funcionamento da língua, por outro lado, sua única possibilidade constitutiva é enquadrar-se na fala do outro* (Pereira de Castro, 1997, p. 30). Foi essa reflexão que levou a autora a retomar o conceito de interpretação de um outro modo, pois se havia mudança na relação da criança com a língua, na interação com o outro, é porque essa relação possibilitava à criança, cada vez mais, entrar no funcionamento da estrutura da língua. Portanto, havia um efeito de ordem estrutural nessa relação com o outro.

O conceito de interpretação desenvolvido por Pereira de Castro atualmente tem possibilitado discutir o estatuto da língua materna nos processos de aquisição de linguagem. Como explicar a passagem da criança que, da condição de infans, passa a ser um ser de linguagem?

Como se sabe, a fala da criança é muito heterogênea se comparada à do adulto que tem uma língua já constituída. Porém, antes mesmo de começar a falar, a criança já é interpretada pelo adulto: gestos, olhares, sorrisos, choros, ganham um sentido como “demanda de significação”. Nesse período, a criança é falada pelo outro, significada por ele numa relação atravessada pela interpretação. A linguagem não-verbal ganha sentido, escapa da deriva e promove mudanças na relação da criança com a língua materna.

Diante disso, desenvolverei um pouco mais o conceito de interpretação adotado nos

estudos de aquisição da fala por Pereira de Castro (1998) a fim de mostrar como, também na escrita, a interpretação produz efeito, um efeito que inversamente à avaliação feita pela maioria dos alfabetizadores, é capaz de produzir argumentação.

Ainda que a argumentação se faça por uma costura de enunciados cristalizados e pela repetição de famílias parafrásticas, ainda que se observe uma pontuação ou uma forma de paragrafação muito singular, não se podem negar os efeitos promovidos pela própria materialidade da língua. Como interpretada pela língua ou como intérprete de sua própria fala/escrita ou fala/escrita do outro, a criança produz, com seus textos, efeitos de argumentação?

## **II.a - A Interpretação como efeito**

De saída, a interpretação opõe-se ao “input” que desconsidera o papel do outro. Assim, como reconhecer o papel do outro na aquisição da linguagem, considerando a ordem interna da própria língua?

As reflexões em torno da interpretação, como já mencionei, levaram Pereira de Castro a se debruçar mais aprofundadamente na análise dos episódios de aquisição da fala para melhor precisar seu estatuto e no reconhecimento do papel da língua materna nos processos de aquisição de linguagem. Desse modo, pretendo estender as reflexões desenvolvidas na compreensão do lugar da interpretação na relação da criança com a língua escrita, ou seja, como a interpretação promove o texto e a argumentação.

Segundo Pereira de Castro (1998), ao admitirmos que através da interpretação da mãe, a criança entra para o mundo da linguagem, somos levados a pensar esse gesto da mãe como constitutivo e único, momento em que a criança é significada. É nesse processo de afetação da criança pela interpretação da mãe, de “alienação” nesse outro (mãe) que a criança é posta no mundo fascinante da linguagem e, portanto, na possibilidade de, sendo significada, poder significar.

Portanto, a interpretação produz “efeito”. O efeito da fala do adulto na fala da criança e vice-versa, como também as modificações e/ou mudanças na relação da criança

com sua língua. Os efeitos acontecem num “movimento” entre reconhecimento e estranhamento, onde um não exclui o outro. De um lado, a língua se dá a ver para o sujeito através de enunciados que lhe são familiares; de outro, mesmo os enunciados insólitos e excluídos, podem provocar efeitos de sentido através do equívoco, da homofonia e da homonímia, por excelência. Como afirma Milner (in Pereira de Castro, 1997): *o factum gramaticae repousa sobre uma hipótese gramatical mínima: I- uma língua distingue entre formas possíveis e formas impossíveis; II- o possível de língua e o possível material são disjuntos*. Isto nos permite reconhecer que enunciados gramaticalmente possíveis na língua, como “Traga-me leite”, “Traga-me açúcar” (Wittgenstein, 1975, in Pereira de Castro, 1997) possibilitam enunciados gramaticalmente impossíveis, mas materialmente possíveis, como por exemplo “leite-me açúcar”, pois

dizer que esta combinação de palavras não tem nenhum sentido implica em excluí-la do âmbito da linguagem e delimitar seu domínio. Quando, porém, se traça um limite, isto pode ter diferentes razões. Quando cerco o lugar com uma cerca, com um risco ou com o que quer que seja, isto pode ter por finalidade não permitir que alguém entra ou sai; pode também fazer parte de um jogo e o limite deve ser transposto pelos jogadores; ou pode também indicar onde termina a propriedade de uma pessoa e começa a propriedade de outra; etc. Se traço um limite, nem por isso, está dito porque o traço. Quando se diz que uma frase não tem sentido, não é que seu sentido, por assim dizer, não tenha sentido. Mas que uma combinação de palavras é excluída da linguagem, tirada de circulação, (op.cit.p.45)

Ou seja, ainda que pela estrutura da língua, como única forma de relação, os sentidos vazem, a rede latente de relações entre o enunciado que se exclui e aqueles que nela estão incluídos permite uma certa captura, um certo sentido.

De que modo a interpretação promove combinações e arranjos na elaboração escrita? Os estudos da aquisição da linguagem tratam como efeito da interpretação a incorporação, por parte da criança, dos fragmentos da fala do adulto, num movimento

tocado pelo estranhamento. É o que mostra o episódio que se segue:

(Em um momento em que D. usa com frequência justificativas de ordens e advertências como “não pode x senão y”, ao ver sua mãe pôr leite no cafezinho que lhe preparava, diz:)

*D. O meu fica de leite senão que tá quente*

(D. 2;7.22)

(in Pereira de Castro, 1997)

Este episódio mostra que a criança incorporou fragmentos da fala do adulto e, ao mesmo tempo, provocou um deslocamento. A partir do uso de *senão* na fala do adulto, a criança põe em relação fragmentos como – “fica de”, “senão que”. Segundo Pereira de Castro, a criança não parece tocada pelo erro. Não há pausa, não há hesitações, o que deixa claro que ela não percebeu a diferença entre esses enunciados e os enunciados do adulto. Porém, ainda que agramatical, o enunciado guarda um certo sentido, justamente pelas suas relações com enunciados do tipo: “põe leite senão fica quente”; “põe leite porque está quente”; “fica de roupa/sapato”; “fica com a roupa” etc... Na maioria das vezes os enunciados são postos em novas relações, que mesmo estando fora da gramaticalidade da língua, produzem efeito de significação na tensão entre reconhecimento e estranhamento.

Estaria nessa relação do sujeito com a língua, oral e escrita, a essência do trabalho com a linguagem, “com a atividade gramatical”, processos que guardam entre si interdependências que até hoje são misteriosas e que nem por isso devem ser ignoradas. Como afirma Motta,

não admitir o que há de comum entre os processos de aquisição da linguagem oral e da escrita é, a nosso ver, consequência de não se reconhecerem os efeitos do funcionamento da linguagem sobre ela mesma, ou seja, o processo de “espelhamento” de que fala Cláudia Lemos. (1995, p. 198)

É justamente no agramaticalmente do enunciado que, na maioria das vezes, os sentidos pulsam, estão latentes, funcionando como a quebra sobre o estabilizado na língua, “que se dá no vértice da semelhança, na lógica do movimento do simbólico (De Lemos, 1997, p10). Cada retorno do significante na cadeia vem marcado pela diferença, como possibilidade do equívoco, da homonímia, ao lado das restrições, onde a armadilha da língua aprisiona a deriva.

É na tensão entre o possível da língua e o possível material que a interpretação encontra terreno fértil para a produção de sentidos. Nesse sentido, a concepção de “erro” recebe outro estatuto, o de “excesso”. Como afirma Pereira de Castro (1998, p. 248), *pode-se, portanto, dizer que o simbólico não deixa fechar a identificação imaginária pela qual o adulto reconhece, nas incorporações da criança, o já dito e a sua própria fala.*

O que dizer da interpretação, na interpretação dos textos? À medida que analisava os textos, percebi que o efeito de interpretação provocado nas crianças nascia da relação com os textos e com o outro, resultando na produção de um novo. Textos que se fizeram justamente, na tensão ente enunciados cristalizados e enunciados que circularam nos textos orais e escritos e que no momento da escrita, foram postos em outras relações, produzindo novos sentidos.

Este acontecimento traz de volta a discussão saussuriana sobre as relações sintagmáticas e associativas. A atividade das crianças com textos orais e escritos possibilita-lhes a instauração de uma nova relação não somente com a língua oral, mas com a língua escrita, através de associações, homonímias, pois como o próprio Saussure (1916:1975) afirma, a língua avança sobre o sujeito e tudo é motivo de associação.

Assim, as palavras formam grupos em virtude daquilo que há de comum entre elas e, por isto, se associam e produzem relações das mais diversas. Enquanto as relações sintagmáticas se dão “in presentia”, as relações associativas existem “in absentia” não somente no nível da palavra, mas a unidades de toda dimensão, de tal maneira que captam associações de

“quantas relações diversas existam(...) Uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe

associado de uma maneira ou de outra. Enquanto um sintagma suscita em seguida a idéia de uma ordem de sucessão e de um número determinado de elementos, os termos de uma família associativa não se apresentam nem em número definido nem numa ordem determinada. Se associarmos desej-oso, calor-oso, medr-oso, etc., ser-nos-á impossível dizer antecipadamente qual será o número de palavras sugeridas pela memória ou a ordem em que aparecerão. Um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida: ensinamento tanto pode associar-se a ensinar, ensinemos, como pode evocar aprendizagem, educação, elemento, lento, armamento, etc., ( Saussure, 1916: p.146)

Esse movimento é que põe a criança na própria ordem da língua, no seu funcionamento. Por outro lado, a interpretação estará sempre afetada pelo efeito da contingência. Nessa perspectiva, o controle do adulto, enquanto mediador, sobre um previsível na língua, é “ilusório”.

Ao adotar esse conceito de interpretação, minha escuta sobre os mecanismos desenvolvidos pela criança na aquisição da linguagem escrita possibilitou pensar a interpretação na direção da subjetividade. A subjetivação aparece como uma fenda cavada na relação do sujeito com a língua através da imprevisibilidade decorrente do interpretável, das restrições advindas dos enunciados, de outros textos, de outras falas, que recobrem os enunciados escritos pela criança.

Porém, como condição para precisar esse fenômeno, senti necessidade de voltar a um assunto tocado muito de leve no decorrer do texto, mas que se faz imprescindível nesta reflexão: a questão do texto.

Para tanto, pautei-me no belo trabalho de Maria Teresa G.de Lemos (1992): “Sobre o que faz texto; uma leitura de Cohesion in English”.

Sua inquietação referente à noção de texto, tem origem nos estudos de Halliday que procurou insistentemente achar um lugar na linguagem para estudar o texto, ou melhor, estabelecer diferenças entre a frase, a sentença e o texto. Como afirma a autora, mesmo

tendo percebido esta diferença, Halliday não conseguiu esclarecer de que natureza é o texto.

Porém, ao constatar a diferença entre esses níveis, o autor viu-se obrigado a admitir que existem coisas que são textos e outras que não o são. Dessa forma, colocou para a lingüística a discussão sobre o “objeto texto”, que mereceu a atenção de muitos pesquisadores. Qual o estatuto das diferenças que fazem com que nem toda produção de linguagem (oral, escrita) seja texto? A coesão seria suficiente para explicá-las? O texto não se faz apenas através da coesão gramatical, mas também por um aspecto semântico, ou seja, sem significação não haverá texto. Logo, De Lemos (1992), se pergunta: quais seriam os pólos entre os quais o texto vacila?

Segundo Halliday, o texto se define como um conjunto de coisas que se ligam e se relacionam entre si, portanto, algo que se caracteriza pela coesão. Porém, ele mesmo afirma que essas relações não podem ser descritas no nível da sentença, pois não considera o texto como unidade gramatical, mas unidade semântica. Isto leva a perceber que o autor trabalha com a noção de texto na tensão justamente entre a ordem do gramatical e do semântico. É nesse sentido que Maria Teresa (reconhece que

*o valor de sua reflexão não está em ter introduzido este termo mas em algo mais importante, ou seja, em tê-lo subtraído a “esse senso comum” - o de tomar o texto como aquilo que forma um “todo unificado” - , para elevá-lo à dignidade do problema, de coisa a explicar. 1992, p.23)*

Segundo a autora, é justamente o fato do autor trabalhar na tensão entre os dois pólos que o leva a pensar na questão do sentido na referência com a sistematicidade da língua, pois ainda que não consiga explicitar, abre espaços que permitem pensar sua relação também com um fora da língua. Assim, a questão que se coloca é se o sentido se esgota na relação com a referencialidade do sistema. Em virtude da própria lingüística não ter dado conta da significação, faz com que ela convoque outras áreas, o que revela a existência de algo de outra natureza que joga na significação. Dessa forma, a questão do sentido traz para

a discussão *a ordem do impensável que a língua não pode integrar, porque, como ordem, ela só conhece a combinatória do possível, do dizível* (op.cit.p.27). E isto é que produz na própria definição de Halliday “graus de incertezas” sobre o que é e o que não é texto, ou seja, o problema não está mais nas propriedades coesivas de um texto, mas no saber situar aquilo que faz fronteira de um lado e de outro, de texto e não-texto, respectivamente.

Segundo M.T. De Lemos, apesar de não intencional, o texto de Halliday parece perceber *um fora da língua que faz efeito na linguagem*, quando ele afirma

the internal and external aspects of ‘texture’ are not wholly separable (...) The one concerns relations within the language, patterns of meaning realized by grammar and vocabulary; the other concerns the relations between the language and the relevant features of the speaker’s and hearer’s (or writer’s and reader’s) material, social and ideological environment. Both these aspects of the text fall within the domain of linguistics (...) But there are two sets of phenomena here; and in this book we are concerned with the linguistic factors that are characteristics of the text in English. (op.cit. p.27)

Porém, segundo ela, seria um equívoco tomar essa tendência como semântico-pragmática pois,

ainda que ela se mostre como tal, é apenas porque Halliday fala de dentro do campo da lingüística e só pode se valer daquilo que esse discurso lhe oferece como significação. No entanto, o que realmente está em causa, e nisso é que o objeto “texto” faz retomar um problema essencial para a lingüística, é se a questão do sentido pode ser esgotada na referência a um sistema, tal como é concebida a língua. Se a lingüística remete o problema do sentido para uma “área” ou “nível” separado dos outros é justamente porque é sempre nessas questões que essa sistematicidade não se realiza nunca de modo satisfatório. A questão do sentido, ou melhor, da impossibilidade de uma determinação radical e definitiva do sentido, introduz um

impensável que a língua não pode integrar, porque, como ordem, ela só conhece a combinatória do possível, do dizível (Lemos, 1992, p.33).

O fato de a lingüística tomar a língua como um todo, um sistema fechado, impede que dê conta sozinha da significação que, para existir, necessita da “noção de falta, da falta de sentido”. Ainda sobre o que constitui texto, Lemos (1992), apresenta quatro formulações que merecem ser destacadas. Na primeira, afirma que a unidade gramatical não pode ser da ordem do realizável porque somente se realiza como objeto quando transcende qualquer nível do discurso. O texto, porém, não está na ordem do realizável, mas do realizado, porque se dá como efeito de sentido, nem que seja para um único sujeito, o que se opõe à definição de texto formado por sentenças, proposta por Halliday. Na segunda formulação, considera que o texto sempre se faz texto de alguém para alguém, não entendido aqui no nível empírico, mas tomando como suposto que na linguagem há sempre um outro para o qual pedimos significação. Logo, não há texto sem sujeito. A sentença, não tem essa natureza, sobrevive por si só, dispensa subjetividade, o que não lhe dá condição de existência no mundo, como afirma Prado Coelho (in De Lemos, 1992), *é aquilo que verdadeiramente falta na fala*. Por isso, a gramática tem que construí-la. Porém, ao tentar explicá-la faz, novamente, texto. A terceira diz respeito ao enquadramento do texto, na visão de Halliday, como pertencente à ordem do realizável que se faz através de recursos coesivos que a língua oferece. Isto implica, segundo a autora, na perda da dimensão histórica propiciada pelo conceito de unidade em uso. A inclusão dessa dimensão (histórica), a fronteira entre texto e não-texto poderia ser compreendida como aquilo que separa o discurso como “acontecimento” (reconhecimento de um dizer) de um discurso poético. A quarta formulação trata da noção de coesão, pois para Halliday, “texto é um todo unificado”. Dessa forma, torna-se possível descrever como esse todo se faz. Esta atitude mostra que coesão é algo então a ser conseguido, portanto não é dado. Logo, na linguagem, “opera algo que é da ordem do não-coesivo, do não-todo”, bastante presente na fala da criança, pois cria significação, mas não dá conta da coesão.

Fazer texto, portanto, é produzir um efeito de unidade de sentido no discurso, que silencia não um outro sentido, mas a proliferação de outros. Num primeiro momento pode-se ter a ilusão de que o texto, como uma unidade, prescinde de outros textos. Ele parece

fazer um todo e ser um na sua singularidade e totalidade. Porém, esta constituíbilidade se dá paradoxalmente: ao mesmo tempo que é um todo, não o é, pois a falta, a incompletude, a exterioridade também o constitui, ou seja, o que se diz, só se dá a dizer numa relação com o indizível, imprevisível, com o fora da língua.

Estas reflexões sobre a constituição do texto permitem-me, agora, retomar a temática que proponho – o processo de argumentação nos textos escritos por crianças em fase de aquisição da escrita.

## **II.b- Um outro enigma: escrever a língua**

Como se sabe, uma grande parte das teorias que tratam da alfabetização, concebem a idéia de uma relação entre oralidade e escrita como direta, natural, a segunda representando a primeira. Entretanto, existem várias outras que, embora admitam a idéia de representação, afastam-se da idéia de transparência uma vez que o “erro” cometido pela criança, em processo de aquisição de linguagem é tomado como indício, pista que dá visibilidade as hipóteses com as quais a criança está lidando, como mostram os estudos desenvolvidos por Abaurre (1998), entre outros. Isto significa dizer que a idéia de representação não implica necessariamente a noção de transparência da linguagem. Como afirma Cagliari

quando falamos, vemos pessoas, coisas, gesticulamos, rimos, e isso tudo não se traduz em letras ou sinais de pontuação; se passarmos só os fonemas para a escrita, o texto perde muito de suas características e pode até tornar-se confuso para quem o lê sem ter presenciado o ato da fala que aquela escrita representa. (1997, p.120)

Além disso, algumas teorias pressupõem um sujeito cognoscente, que constrói um conhecimento sobre a língua, ou seja, aprende suas estruturas, uma relação que se sustenta num modelo cognitivista, onde através da “interação” sujeito > objeto, tem-se o

conhecimento como resultado, onde a língua serve de instrumental. Nesse caso, a escrita se dá como um objeto acerca do qual se deve construir um conhecimento, dominar suas estruturas.

Todavia, é importante ressaltar as pesquisas de Emília Ferreiro, na década de 80, pois um grande passo foi constatar que a atividade da criança na aquisição da escrita se constitui de elaboração e reelaboração constantes de hipóteses sobre esse sistema. Dito de outra forma, a criança não se comporta estaticamente diante da nova relação com a língua. Ao contrário disso, pensa sobre ela, produz hipóteses que vão muito além de uma correspondência termo a termo entre fonemas e grafemas, como acredita grande parte dos alfabetizadores. As reflexões desenvolvidas pelo Projeto integrado de pesquisa, do IEL/UNICAMP, denominado *A Relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*, que teve seu início em 1992, mostram que os dados da escrita inicial, em razão da sua própria singularidade, dão indícios de um processo geral, que aos poucos, constitui e modifica a relação do sujeito com a linguagem. Segundo Abaurre,

durante um longo período, os estudos e práticas pedagógicas ignoraram o fato de que os “erros” cometidos pelos aprendizes de escrita/leitura eram, na verdade, preciosos indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler. (1998, p.16)

A idéia de que a escrita é representação da fala tem sua origem na filiação à tradição lógico-positivista ocidental em que a relação entre oralidade e escrita é claramente percebida como pertencentes a sistemas diferentes. Todavia, há que se ressaltar que nesse pensamento é a oralidade/fala que tem prestígio, pois, segundo essa tradição, estaria a fala muito mais próxima da alma e da essência do pensamento. A escrita é relegada ao segundo plano. Assim, encontra-se nos pensamentos desde Aristóteles até Saussure, o que Derrida (in Faria, 1997) classifica como uma concepção Logocêntrica e Fonocêntrica, pois, *os signos*

*fônicos(...) são ouvidos pelo sujeito que os profere na proximidade absoluta do seu presente.*

No curso de Lingüística Geral, Saussure dá à Lingüística o caráter de cientificidade justamente por lhe conferir um objeto de estudo, a língua. Mas, à língua oral, uma vez que

língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro(...) Mas a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal(...). É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fôsse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto (Saussure, 1916/1975, p.143).

De um lado, a nítida separação entre os dois sistemas, de outro, o reconhecimento do fato de que a escrita representa perigo, pois se é secundária, como pode “usurpar” o importante papel da fala?

Pode-se entender porque Chiss & Puech (in Catach, 1996), alertam sobre o perigo das leituras redutoras da obra de Saussure. O conceito “representativista” da escrita é para eles é coerente com um conjunto de argumentos porque *veicula tanto a imagem quanto a figuração ou a exterioridade*. É, segundo os autores, justamente este corpo de argumentos que dá margem às tais leituras redutoras que, ainda segundo eles, devem ser tomadas com a devida cautela.

Na reflexão do problema segundo Chiss & Puech (op.cit), não podemos deixar de flagrar as “aparentes contradições” presentes na própria reflexão de Saussure, mas não se pode negar a contribuição do Curso de Lingüística Geral na constituição dos pressupostos teóricos da língua e da escrita. É, por esta razão que Chiss & Puech (in Catach, 1996, p.46), questionam: *Não se deveria, pelo menos em um primeiro momento, fazer uma tal leitura das duas páginas consagradas à escrita no capítulo do CLG sobre o valor?* Essa leitura faz uma restrição à desvalorização da escrita contida no capítulo VI. A teoria geral dos diferentes sistemas de signo permite uma relação entre eles. Desse modo, tanto o sistema

gráfico, quanto alfabeto de surdos-mudos, pelo fato de ser de uso coletivo, estão regrados por uma convenção. Essa constatação, levou esses mesmos autores a seguinte conclusão, que dada sua importância, optei por transcrevê-la literalmente:

se, nessa medida, a escrita poderia reencontrar efetivamente dignidade de um sistema semiológico completo, a indicação exata do seu lugar na semiologia geral permanece, pelo contrário, problemática. Tanto mais que o capítulo sobre o valor, tomando a escrita como “termo de comparação para elucidar toda essa questão”(p.165), reforça as interrogações realizando uma inversão inesperada: enquanto a lógica do capítulo VI, “Representação da língua pela escrita”, deveria levar a situar a escrita em relação à língua, é a escrita que “figura” (...) o núcleo da concepção saussuriana da língua, isto é, a teoria do valor. (op.cit.p.43)

Nos estudos de Derrida, tem-se uma das primeiras tentativas de romper com a concepção positivista/ocidental da existência de uma passagem natural entre oralidade e escrita que até hoje regula a forma como organizamos nossa sociedade.

A partir da teoria de Saussure sobre a noção de valor, letra e fonema não possuem uma essência, o que impede que sua representação se sustente em propriedades que, na verdade, não existem. Assim,

*é impossível que o som, elemento material, pertença por si à língua. Ele não é, para ela, mais que uma coisa secundária, matéria que põe em jogo. (...) em sua essência, este não é de modo algum fônico: é incorpóreo, constituído, não por sua substância material, mas unicamente pelas diferenças que separam sua imagem acústica de todas as outras (Saussure, 1916). Pois, como afirma Derrida (in Catach, 1996, p.47), antes de ser ou não notado, representado, figurado em uma grafia, o signo lingüístico implica uma escrita originária.*

Conforme se percebe, tudo significa não pela sua essência, mas por suas relações. Os elementos tanto fônicos quanto gráficos, só significam o que significam porque estão sempre em relação e, em virtude disso, assumem valores diferentes, uma vez que justamente a noção de diferença é que acaba por dar-lhes essência. Segundo Derrida (1975) “o próprio do signo é não ser imagem”. Não há, então, como fugir a idéia de que a língua se compõe numa totalidade, numa rede. Assim, *a linguagem não seria o que é se não implicasse (...) a possibilidade da escrita* ( in Catach, 1996, p.49).

É a partir da sua própria experiência com a alfabetização de crianças que Motta (1995), afirma: *a escrita não se detém na representação da coisa, não tem pouso, não tem rumo, dono, responsabilidade, já que a sua essência é de não ter identidade, é de não ter essência*. É por essa razão, que Derrida denominou esse efeito como “violência da escritura”, uma vez que, também, para Motta na linguagem escrita,

*o significado perde seu estatuto de conceito referência e adquire o de um significante colocado em relação com outros significantes, 'já que a diferença entre significante e significado não existe'(Derrida in Motta 1995:74). Significante e significado implicam-se mutuamente assim como se implicam signo e referente. (Motta,1995:74)*

Os estudos desenvolvidos pela autora deram mostras de que a escrita em nada é transparente, nada é evidente, postulando que a significação é fruto da relação entre elementos e sistemas da língua. Para isso, tomou emprestado o conceito de *diferência*<sup>3</sup> de Derrida a fim de compreender o funcionamento lingüístico-discursivo como um movimento controlado pelo jogo da diferença e não pelo sujeito da linguagem. É a própria dinâmica do jogo da linguagem que produz a diferença que, por conseguinte, produz os sentidos na língua. É Derrida que afirma,

---

<sup>3</sup> - O termo *diferença* nos estudos desenvolvidos por Derrida, diz respeito ao jogo existente entre significantes, pois segundo ele, nem no discurso falado, nem no discurso escrito, nenhum elemento pode

(...) ela [a diferença] permite a articulação dos signos entre si no interior de uma mesma ordem abstrata – de um texto fônico ou gráfico por exemplo- ou entre duas ordens de expressão. Ela permite a articulação da fala e da escritura – no sentido corrente- assim como ela funda a oposição metafísica entre o sensível e o inteligível, em seguida entre significante e significado, expressão e conteúdo. (1973, p.77)

Estas reflexões produziram efeitos nos trabalhos de Motta (1995), Faria (1997), entre outros, que tem possibilitado, atualmente, compreender a aquisição da escrita numa perspectiva que desnaturaliza a relação entre escrita e oralidade, tratando-a como própria e restrita ao nível do simbólico.

É preciso pensar que a criança está o tempo todo se relacionado não com fonemas, palavras isoladas na língua, mas numa relação que se dá, o tempo inteiro, sustentada pelo texto enquanto estrutura macro da língua, onde a língua funciona na sua totalidade. O texto representa para a criança, especificamente, a porta de entrada na linguagem, onde criança e texto imbricam-se mutuamente.

A experiência vivenciada por Sonia Motta (1995) mostra, claramente, que o processo de aquisição da escrita, a que estavam submetidas as crianças, sustentou-se numa relação constante e fecunda das crianças com textos, tanto orais quanto escritos. Foi apostando em *encontros naturais com os textos* (idem, p.24) que lhes possibilitaram ressignificar a escrita. Como observou Faria (1997), referindo-se aos trabalhos de Motta (1995), foi a possibilidade/oportunidade de se relacionar com discursos orais e escritos que permitiram a elas alçar para sua escrita aquilo que lhe é próprio, ao mesmo tempo em que refutaram construções que são aceitáveis somente na oralidade. As relações com o fora da língua, isto é, com o indizível que escapa a um sistema estabilizado e o de dentro da língua, ou seja, àquilo que pertence à sua própria ordem, que pareciam desvincular-se na relação entre fala e escrita, passou a ser constitutiva do contato da criança com o que faz “todo” na língua, o texto. A consequência disso é um processo de subjetivação, efeito de mudanças na

---

funcionar como signo se não se relacionar a outro que também não se dá como presente a si mesmo. É a esse

relação da criança com a língua que os processos metafóricos e metonímicos acarretam.

A função do texto na escola tem sido o de vigiar a escrita, pois funciona como pretextos<sup>4</sup>, tendo como consequência, a usurpação da função social que tem a língua escrita. Daí, avaliar as produções infantis como confusas, pobres, incoerentes, 'sem-sentido', é muito pouco diante de um fenômeno tão complexo como a relação do homem com a linguagem e o pensamento. Nesse caso, o estatuto do erro, quer tomado nas pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro como hipóteses da criança sobre a língua, quer nas pesquisas filiadas ao interacionismo como excesso, passou a ser constitutivo do processo de aquisição da linguagem, pois observando e indagando sobre as rasuras, os erros, repetições, etc., é que se tem condição de descobrir com quais hipóteses a criança está trabalhando.

Mais complicado ainda se torna, segundo Calil (1998), quando esta forma de relação com a língua escrita mobiliza um discurso que constrói e define um modelo de alfabetização. Essa atitude tem consequências graves, pelo menos sobre dois aspectos: o fato de se tomar a noção de texto do ponto de vista quantitativo, isto é, o de uma lista de frases desconexas e, o de tratar as escritas produzidas pelas crianças que escapam a esse imaginário como não-texto, uma vez que apresentam problemas de segmentação, pontuação, paragrafação, rasuras, equívocos. Nesse modelo, se consideram alfabetizadas as crianças que alcançarem o domínio tão somente do sistema alfabético da língua que possibilita à sílaba, palavra, frase, cujo processo de construção é individual, solitário. Logo, um processo que parece ter chegar ao seu final: o domínio do sistema alfabético e que, por essa via, pode ser descrito. Entretanto, a meu ver, essa concepção afasta a noção de incompletude que o próprio processo de alfabetização implica, isto é, um processo que não termina nunca. A noção que orienta a aquisição da escrita é a de escolarização.

Porém, no dizer de Rojo (1998), essa noção descarta a idéia de letramento<sup>5</sup>, pois o processo que o indivíduo deve dominar não é linear, representação gráfica dos sons, mas a

---

jogo 'inaudível' que Derrida chama de diferença. Sobre este assunto, ver Derrida (19973).

<sup>4</sup> - O termo *pretexto* quer retratar o uso do texto na escola, cuja finalidade se restringe a exercícios gramaticais que tomam o texto como referência, ou seja, o tipo de atividade muito comum nos livros didáticos. Na verdade, o texto perde sua função principal, a de propiciar outras relações.

<sup>5</sup> - O termo "letramento", muito utilizado nas pesquisas desenvolvidas por Rojo (1998), diz respeito às mudanças provocadas pelas relações entre fala, escrita, mediadas pelo texto, de forma que a escrita letra a fala e a fala organiza a escrita, através do jogo do faz-de-conta.

de produção de textos nas suas mais diversas estruturas que envolvem, sobretudo, a relação entre a modalidade oral e escrita da língua. Segundo De Lemos, construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto de conhecimento depende basicamente do grau de letramento familiar e, também, segundo Rojo, das instituições escolares onde a criança está inserida, isto é, quanto maior for seu convívio com práticas de leitura e de escrita, mais facilmente chegará ao letramento.

A partir de hipóteses como as que foram desenvolvidas por Motta, procuro mostrar que a imersão da criança no movimento próprio da língua, tanto oral quanto escrita, é que possibilita à criança apropriar-se do sistema escrito da língua; é por esta relação que a criança é marcada pelo efeito de língua, que a convoca a interpretar e, conseqüentemente, a argumentar.

Pode-se, então, perguntar: existe a ação de ensinar? Uma vez que a criança é infiltrada no funcionamento da língua, desde os primeiros dias de sua convivência com outro, ou até mesmo antes<sup>6</sup>, como pensar a escrita? Como já foi visto, o texto só se faz texto na relação com outros textos, com um já dito. Como num jogo de xadrez onde as peças só significam porque estão em relação umas com outras, na língua, quer oral ou escrita, há também um grande jogo, onde o sentido só é possível na relação entre seus elementos.

Segundo De Lemos escrever tem a ver com o funcionamento do texto que se escreve num trabalho regado de várias formas, pois

se é verdade que a produção escrita, mais do que a fala, exige de quem escreve um deslocamento, a cada passo, para o papel de leitor de si próprio, e a transformação desse papel em posto de observação, a partir do qual se avalia o que já foi escrito e o coordena com o que está por escrever, é válido dizer que a divisão e a alternância de ações e de papéis que caracteriza a atividade em grupo ou em dupla introduz a

---

<sup>6</sup> - Pesquisas recentes, coordenadas pela professora Ester Scarpa, IEL/UNICAMP, têm mostrado uma relação prosódica com a criança mesmo antes de nascer.

*criança em um processo que o aproxima de uma autoria responsável. (1989, in Kato, 1987).*

Estas reflexões evidenciam um deslocamento do sujeito para uma nova forma de dizer, a língua escrita, que tem origem num movimento de interação entre os sujeitos na linguagem, através dos textos. Fundadas nas mais diversas modalidades da língua, as relações com textos escritos acabam por provocar mudanças na própria fala. A fala depois de uma escrita é sempre outra fala, o que altera, por conseguinte, a relação do sujeito com a língua e com a própria escrita.

Ainda sobre essa questão, De Lemos ressalta a importância do contato contínuo da criança com textos escritos, pois

*nos estudos sobre a concepção da escrita da criança, o grau de letramento do grupo a que ela pertence se faz representar através de dois fatores na construção desse saber: a maior ou menor presença em seu cotidiano de objetos em que algo está escrito para ser lido e a maior ou menor presença da criança em situações de produção de escrita. (1988, p.8)*

Segundo a autora, “saber” sobre a escrita antes de saber ler e escrever diz respeito não a um saber a língua, mas um “saber” relacionado às práticas de interlocução mediadas pelo objeto-texto, cujo saber aqui não significa um conhecimento metalingüístico do qual a criança faria uso, mas *o modo de funcionamento no qual o sujeito é significado e atravessado por uma linguagem inscrita em um universo de enunciados letrados* (Calil, 1996).

## **II.c- A Argumentação**

A argumentação é algo que aparece relativamente cedo na fala da criança.

Inicialmente, sustentada numa imensa variedade de enunciados congelados e incorporados do adulto, que sofrem transformações ao retornar na fala da criança, numa atividade não só dialógica, mas também discursiva. Dialógica porque os fragmentos cristalizados em outros diálogos retornam na fala da criança e discursiva porque se constroem na discursividade das deontologias familiares, institucionais, como a escola, e no discurso da mídia, lugares de filiação. Com base na afirmação de Pêcheux (1990), pode-se dizer que a incorporação desses fragmentos pela criança parece dar mostras de que a criança sabe do que fala.

Como já disse anteriormente, tomei como referência nestes trabalhos os estudos desenvolvidos por Pereira de Castro (1985) sobre argumentação nos processos de aquisição da fala, ainda que pretenda desenvolver estudos sobre a aquisição da escrita. Suas investigações mostraram que a atividade de argumentar era construída na própria relação da criança com a língua e com o outro. Através da incorporação de fragmentos da fala do adulto e do exercício sobre estruturas, explicava como essa relação se dava. Tome-se como exemplo o seguinte episódio:

Episódio 193 ( in Pereira de Castro, 1985)

*P. Verrô, por que que a Dica não janta conosco?*

*V. Porque ela senta na cadeira perto de você, você senta aqui, eu sento no banco, mamãe senta na cadeira.*

*(V. faz insistentes pedidos de justificativa para a ausência de A. no jantar; mãe pede par V. pensar um pouco e V. diz que não pensa.)*

*M. Ah, então é porque você não gosta de pensar.*

*V. Porque num gosto. Num gosto de pensar. Então num sei, num penso.*

*Porque, porque ela num quer ouvir música.*

*( V.3;8.10-A.T.)*

Pode-se constatar que Verrô encadeia, através do *porque*, uma resposta à questão do pai que traz a descrição daquilo que marca não a ausência, mas a presença da irmã: “porque ela senta na cadeira perto de você, você senta aqui, eu sento no banco, mamãe senta na

cadeira”, ou seja, a justificativa pela descrição da presença provoca um deslocamento. Observe-se também a resposta à fala da mãe: inicia-se por uma justificativa da fala da mãe encadeando para em seguida tornar-se um argumento para a ausência da irmã: ela não está ali porque não quer ouvir música, já que este era um costume da família durante as refeições: “porque, porque ela não quer ouvir música”, é tomado como argumento.

Como foi dito acima, na época, Pereira de Castro (1985) analisou os episódios da fala infantil à luz de sua hipótese de que a construção de argumentos na aquisição de linguagem se dá a partir de dois processos básicos: “a incorporação de argumentos” e os “exercícios sobre estruturas”. Note-se que o termo “exercícios” presta-se à atribuição de um certo empirismo à hipótese da autora - de uma criança que ‘experimenta a língua’.

Entretanto, é importante ressaltar que, já naquela época, a autora procura configurar um movimento que está fora da esfera do outro, do diálogo, do já dito; o segundo processo diz respeito à relação da criança com a língua e seu funcionamento, isto é, um Outro - depósito de significantes - que a determina e a interpreta. Os elementos incorporados são postos em novas relações e por elas (re) significados. Como se sabe, a argumentação é sempre dirigida a um outro, mas os estudos em aquisição de linguagem mostram que a presença de justificativas, inferências e outras formas de argumentação não podem ser encaradas como manifestação de um conhecimento do mundo e de suas normas. Tampouco tomaram a argumentação como expressão ou manifestação de um sujeito intencional e cognoscente entendido como fonte do sentido.

Portanto, é a partir de Ducrot (1983) e Guimarães (1995), que procuro mostrar que a argumentação não é algo que se dá fora da linguagem, como procedimento para constituir provas em que a linguagem é tida como instrumento que apenas fornece os meios para os objetivos argumentativos. Ao contrário disso, estarei tratando a argumentação como um certo modo de constituir uma determinada enunciação ou textualidade em que as relações dos enunciados são de natureza argumentativa. Dito de outro modo, as relações de caráter argumentativos estão contidas nos próprios enunciados, uma vez que um enunciado se relaciona com outro argumentativamente.

Logo, a argumentação não é exterior à linguagem, mas como afirmou Ducrot, é inerente à língua, está nas relações internas à própria língua, ou seja, a questão da

argumentação se faz fundamental para pensar a textualidade e (...) *introduzir na própria língua um determinado número de fenômenos ligados à enunciação, anteriormente, relegados à fala* (Ducrot, 1998).

Nesse caso, *o argumento não é uma prova para algo, mas uma razão que é dada ao interlocutor para aceitar uma conclusão* (Guimarães, 1995). Nesta via de reflexões, tratarei as formas de argumentação nos textos escritos por crianças como *uma relação de linguagem, uma relação de significação* (Guimarães, 1995). Assim, a argumentação é fruto de uma diretividade do dizer, ou seja, ao produzir um enunciado, sua significação leva a uma outra significação.

No dizer de Guimarães (1995) *as relações de orientação argumentativa indicam o futuro textual possível. Argumentar é, neste sentido, do plano das relações intratextuais*. Argumentar é, assim, conduzir o texto para seu futuro, para seu fim. Logo, a língua deve conter como condição de significação, uma direção argumentativa, que na concepção de Ducrot e Anscombe (1983) se dá como um já-dito. Nesse sentido, há lugares de argumentação na língua que são organizados pela própria língua, de onde se regula a perspectiva que se quer dar à argumentação ou à posição do sujeito no dizer.

Essa atividade promove no ouvinte um efeito de apagamento da crítica, de uma memória em função da adesão ao argumento apresentado. Assim, jogam na argumentação tanto um fora da língua como um dentro da língua, um campo do extralingüístico e um campo intralingüístico.<sup>7</sup>

Muito embora o estudo feito por Pereira de Castro sobre argumentação tenha se detido na aquisição da linguagem oral, propus-me, a partir das suas indagações, e das concepções acima explicitadas, a refletir sobre o papel dos enunciados cristalizados no processo de argumentação na escrita. Ou seja, procuro entender o que a reescritura dos textos pelas crianças, a partir da relação com outros textos, pode revelar sobre a natureza da argumentação na escrita inicial? Como o movimento de incorporação produz também efeitos de justificativas e inferências?

---

<sup>7</sup> - Sobre essa questão, ver reflexão desenvolvida por Guimarães (1995, p.78). Para Ducrot e Anscombe, na orientação argumentativa joga um implícito, que se dá como já dito que se dá como dito no acontecimento.

Na relação da criança com a escrita, várias outras pesquisas já foram desenvolvidas e outras tantas estão em andamento. Essa pesquisas têm insistentemente demonstrado que a aquisição da escrita também passa por processos de incorporação e por mudanças sustentadas pelos processos metafóricos e metonímicos em função da própria imersão das crianças em atividades com textos escritos, como mostram os trabalhos com os quais tenho mais contato: Motta (1995) que trabalhou sobre a instância da letra na aquisição da escrita; Bosco (1998), que pesquisou a relação entre desenho e letra nos processo de letramento; Saleh (1995), na aventura de compreender os processos narrativos na escrita e Faria (1998) sobre as relações entre oralidade e escrita, Calil (1998) sobre a função das rasuras na escrita de histórias inventadas, etc.

Valho-me de várias reflexões desenvolvidas nos trabalhos acima mencionados. A principal delas, que diz respeito à imersão da criança em contextos de escrita, demonstrou que fragmentos de textos escritos, enunciados cristalizados, semelhante ao processo de aquisição da fala, também retornam sobre a cadeia significante, promovendo mudanças na relação do sujeito com a língua escrita. Como afirma De Lemos (1997), *antes de representar a oralidade, a escrita é um lugar onde a memória da fala, da canção, que congela uma fala, da fala que remete a uma escrita, puxa e tece vários fios da linguagem de que o sujeito é feito.*

Ao formularmos questões sobre a escrita não estamos nos perguntando somente sobre a linguagem em si mesma, mas sobre a natureza das relações entre sujeito e língua. Como a palavra é sempre refratária, sempre haverá a contingência do errante, de modo que o texto será sempre resultado de uma atividade estruturante do próprio sujeito e da própria língua, pois a língua é causa de sujeito e, *reconhecer as determinações que as relações com textos têm sobre a escrita da criança, é consequência da desconstrução da alfabetização como processo de representação* (Motta, 1995, p165).

Pretendo, dessa forma, investigar como a relação com outros textos determina as formas de argumentação na escrita. Foi a partir do reconhecimento da natureza lingüística dos processos envolvidos em aquisição da linguagem, que Cláudia Lemos tomou os processos metafóricos e metonímicos como efeito da atividade de linguagem sobre a própria linguagem.

Através do reconhecimento desses mecanismos de mudança foi possível, em várias pesquisas em aquisição da escrita, constatar que, subjacente às formas “não-categorizáveis”, *há sujeito e há texto, isto é, há o Outro* (Motta, 1995), há funcionamento lingüístico-discursivo.

Considerar que o funcionamento dos processos metafóricos e metonímicos pode auxiliar na descrição e explicitação das formas pelas quais o discurso do Outro é constitutivo da linguagem escrita da criança, permitiu-me interpretar os textos escritos com um novo gesto, o de perceber seus efeitos no texto da criança. Como afirma De Lemos (in Motta 1995, p.197), *os enunciados da criança guardam entre si uma relação textual, (decorrem) de textos nos quais o adulto interpreta os comportamentos da criança dentro de uma cadeia dada.*

Assumir os processos metafóricos e metonímicos como constitutivos da escrita da criança, significa romper com a idéia de ensinar a escrever. Nesse sentido, os efeitos provocados pelos textos sobre o texto da criança, são da ordem da interpretação, por isso não se ensina, mas se põe a criança para dentro da escrita.

A seguir, farei uma reflexão sobre a presença dos processos metaforonímicos na aquisição tanto da linguagem oral quanto escrita para, posteriormente, utilizá-los também na análise do *corpus*.

#### **II.d- Os processos metafóricos e metonímicos**

Os processos metafóricos e metonímicos, tal como formulados por de Lemos (1992;1997), trazem para os estudos em aquisição de linguagem a possibilidade de se analisarem os processos de mudança na fala/escrita da criança sem que para isso se recorra a hipóteses sobre o desenvolvimento mental ou cognitivo. É na linguagem e por ela que as mudanças ocorrem.

A autora, marcada pela leitura de Milner – cujas elaborações lingüísticas incluem a leitura lacaniana do estruturalismo europeu – fundamenta sua proposta na reinterpretação de conceitos lingüísticos de Saussure e Jakobson para fazer uma revisão crítica do conceito

de processo reorganizacional, conceito que procura justamente explicar a mudança no processo de aquisição de linguagem.

De Lemos (1997, p.06), observa que Saussure pensou as relações paradigmáticas e sintagmáticas para a língua enquanto sistema, enquanto Jakobson em "Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia" foi mais além na sua reflexão, pois, de certa forma incluiu o falante no funcionamento da língua<sup>8</sup>. Este último interpreta as relações de que fala Saussure como processos metafóricos e metonímicos, conforme a dominância de um dos eixos da linguagem (paradigmático ou sintagmático) sobre o outro, já que reconhece neles o mesmo funcionamento da metáfora e metonímia.

Segundo de Lemos embora Jakobson inicie sua discussão a partir de um fenômeno marcado por uma lesão orgânica, a afasia, isso não impede que ele estenda os seus achados para a fala da criança, a poesia etc...

Ainda conforme a autora, Jakobson, no artigo a que me referi acima, não explicita o conceito de metáfora a que ele se refere quando define este processo como uma relação de similaridade que se associa tanto a uma operação de seleção como a uma operação de substituição. A primeira dessas operações supõe alguma semelhança prévia, isto é, uma eleição entre termos que já têm uma propriedade comum. A segunda, por sua vez, abre a possibilidade de se tomar a semelhança como efeito da própria substituição. Por isso, para de Lemos é possível a emergência de um terceiro elemento que segundo Milner (1989) não coincide nem com o termo manifesto nem com o latente.

Os processos metafóricos e metonímicos foram apresentados por De Lemos como forma alternativa na compreensão de parte dos fenômenos em aquisição da linguagem, explicando não só a incorporação dos fragmentos não-analisados, com também a presença do "erro", bem como, o reconhecimento da diferença entre o primeiro e o segundo fato na aquisição de linguagem.

Tais processos, permitem interpretar os enunciados da criança como

*"produto das relações tanto entre fragmentos não-analisados e os enunciados/textos do adulto quanto entre esses*

*fragmentos no domínio de um mesmo enunciado da criança. (...) de inferir dessas relações um movimento de resignificação desses fragmentos e da própria posição da criança na língua, enfim, uma mudança estrutural do ponto de vista lingüístico e subjetivo (De Lemos, 1997, p. 12).*

Um exemplo desse acontecimento ocorre no episódio que transcrevemos.

Episódio 130-(in De Lemos, 1997)

( Quando Ma. grita ou faz barulho com os brinquedos, M. a repreende dizendo que ela vai acordar a vizinha, Flávia, que está dormindo. Durante este episódio, Ma. Brinca com uma bola.)

M.: Esta bola faz muito *barulho*.

Ma. : A Fávía é *nananda*.

M.: É, a Flávia *está nanando* e você fica fazendo barulho.

(Mariana: 1;9.15)- 130 in De Lemos, 1997.

Existem movimentos tanto metonímicos quanto metafóricos nesse episódio. Metonimicamente, Mariana opera com *nananda* que se vincula com *Esta bola faz muito barulho*. A substituição de *está* por *é* mostra um cruzamento entre *está nanando* e *está bonita*, resultante de processo metafórico que se estabelece por uma relação de semelhança entre ser e estar na cadeia significante. O efeito de semelhança produzido pelas substituições revelam o “cruzamento entre cadeia manifesta e cadeia latente” e de seu deslocamento de outros textos, ou seja, algo irrompe sobre a cadeia manifesta que se sobrepõe a ela, resultante da predominância do processo metafórico sobre o metonímico.

Isto leva a distinguir os processos metafóricos e metonímicos das relações entre os eixos associativo e sintagmático, propostos por Saussure. Nesse sentido, afirma De Lemos (1997, p. 32), *com efeito, se no eixo associativo, a significação atinge um nível de*

---

\* Ou, sendo mais fiel Jakobson podemos falar do funcionamento do código. ( De Lemos. 1997:6)

*generalização conseqüente a um vínculo que faz emergir a semelhança e submergir a diferença, no eixo sintagmático a diferença emerge sob o efeito restritivo da cadeia.*

Como queria Saussure, no interior do estruturalismo, generalização e restrição sustentariam uma estabilidade ilusória da significação. Essa quebra de estabilidade se dá quando os fenômenos da linguagem, pelos processos de metáfora e de metonímia, possibilitam *a ruptura como efeito, apreensível em uma determinada unidade, da interferência de uma outra cadeia que desata as conexões estabelecidas e estabilizadas da cadeia manifesta em que irrompe* (op.cit.p09).

Na verdade, são as relações “in presentia” e em “in absentia” que permitem o jogo do simbólico na cadeia significante, que toma os sentidos latentes como constitutivo da significação, dando “visibilidade” ao equívoco através da homonímia, homofonia, dos enunciados insólitos, etc. Ou seja, as modificações só são possíveis porque há uma estrutura na língua que as possibilitam, logo, toda operação se dá na estrutura do significante,

*em suma, a metáfora antes de mais nada é sustentada por uma articulação posicional(...) O importante não é que a similaridade seja sustentada pelo significado- cometemos o tempo todo esse erro- é que a transferência do significado não é possível senão em virtude da própria estrutura da linguagem(...) a transferência do significado, tão essencial à vida humana, só é possível em virtude da estrutura do significante (Lacan, in De Lemos, 1997, p.7)*

Portanto, o rompimento do estabilizado não se faz entre unidades significativas, mas entre cadeias, na estrutura da língua.

Apesar da existência de uma certa homogeneidade da língua, os falantes não são homogêneos e, por isso mesmo, é que as mudanças nas línguas ocorrem. Porém, o falante/escrivente sai de um certo lugar na língua onde comete “erros”, mas avança no domínio do seu funcionamento de tal forma que os erros desaparecem. Qual o mistério a ser desvendado nesta relação? O que, neste caso, pode ser tomado como erro?

A questão do erro é um dos pilares do debate em aquisição de linguagem. Não

apenas pela visibilidade do fenômeno mas, sobretudo, pelo seu valor heurístico e argumentativo nas teorias cf. por exemplo, Bowerman (1982), Figueira (1986), K. Smith (1986), De Lemos (1992; 1997); Pereira de Castro (1998).

Como observa de Lemos (1997) muitos autores por ex. Bowerman (op.cit) e K. Smith (op. cit.) retomaram da literatura psicológica a figura conhecida como Curva-em-U, elegendo-a como a melhor representação da mudança do ponto de vista empírico. Esta curva dá visibilidade a ciclos em que acertos precedem erros que desaparecem para dar lugar a uma fase final de acertos. Desse modo ela foi tomada como base empírica para a proposta de que o desenvolvimento da linguagem se dá por reorganizações ou redescrições sucessivas de estados de conhecimento da língua pela criança.

A proposta da autora, entretanto, é outra, já que ela toma os processos metafóricos e metonímicos enquanto mecanismos descritivos e explicativos dos ciclos representados na Curva em U, partindo para isso de uma empiria que estava de fato fora do alcance de qualquer proposta construtivista.

Vejamos como a autora define a particularidade da questão empírica.

Em primeiro lugar menciona-se o fato de que, na fase inicial de acertos a fala da criança não apenas consiste de fragmentos da fala do adulto como depende da interpretação do adulto para que estes fragmentos continuem presente no diálogo. Pela relação entre esses dois fenômenos de Lemos definiu uma primeira posição da criança como falante, a saber, a de ela estar circunscrita à fala do outro.

Em segundo lugar, na visão da autora, outra razão que sustentou a pertinência dos processos metafóricos e metonímicos deveu-se ao fato de que a presença dos “erros” na fala da criança coincidia com a impermeabilidade da criança à correção do adulto, ou seja, não reconhecia o que da fala do adulto, em resposta ao seu enunciado, mostrava como diferença em relação ao seu próprio enunciado. Nesse sentido, tais processos encontram-se circunscritos a um efeito de semelhança e/ou espelhamento entre cadeias, que embora advindas do outro, adquirem estatuto na língua fora da sua esfera. Esse efeito de subjetivação que não é suficiente para promover o reconhecimento da diferença que o erro realiza, caracteriza a segunda posição com a de um falante sob o domínio do movimento da língua.

Nesse sentido não se pode comparar os erros cometidos pelas crianças à relação que o poeta tem com a linguagem. O poeta reconhece na poesia uma forma de quebrar a ordem estética da língua enquanto ruptura da linguagem ordinária; os erros da criança acontecem por uma relação de plena submissão à língua.

Em terceiro lugar a autora aponta para o fato de que a um certo momento há o desaparecimento dos erros na criança que é coincidente com pausas, reformulações, auto-correções e correções que são provocadas pela reação do interlocutor. É importante notar que esses fenômenos se realizam sob a forma de substituições, o que possibilita que se reconheçam aí os processos metafóricos metonímicos, em virtude do reconhecimento de diferenças entre aquilo que vai ser substituído e o termo substituto. Esse processo de reconhecimento também pode ser determinado como processo de identificação pelo movimento de assemelhamento com a linguagem do outro, o que representa um deslocamento da criança enquanto falante em relação à sua própria fala e à fala do outro.

Finalmente a autora adverte que embora as três posições acima mencionadas sejam propostas para dar conta da estruturação da criança como falante, não se pode falar de estágios nem de uma teleologia ordenadora. Não é possível deixar de perceber na relação do falante com a sua língua materna, *“nem a fala do outro e seu efeito, nem o movimento da língua e seu efeito tanto de estabilização quanto de ruptura e estranhamento”* (De Lemos, 1997:16).

Na afirmação de Pêcheux(1997, p.37), a questão teórica que se coloca é *a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca(...) e formulações irremediavelmente equívocas.*

O problema, então, é que “olhar” depositar sobre esse movimento. Como preenchimento de macroestrutura, preditivamente estabelecida no paradigma da previsibilidade ou como movimento de tensão entre encadear e restringir? Portanto, uma questão teórico-metodológica.

Através desses processos, a criança se insere nos subsistemas semânticos e sintáticos da língua possibilitando a “escritura” através do jogo das “diferências”, no jogo do simbólico, permitindo estabelecer novas teias de relações na ordem da língua. Na

escrita, isto se manifesta através de rasuras, da ausência de pontuação, ou mesmo do excesso delas, de espaços em branco, de parágrafos, de inversões, da incorporação de enunciados cristalizados. Neste caso, *erros e acertos devem ser interpretados à luz do processo que torna possível esse novo momento de desenvolvimento lingüístico* (Pereira de Castro, 1985/92). Os movimentos que se dão para frente ou para trás, em combinações “ad-infinitum”, em re-arranjos sintático-semânticos e reformulações na cadeia causal, na complexa e opaca natureza da linguagem, fazem texto, produzem significações e ressignificações.

O movimento da criança no funcionamento do simbólico a torna intérprete da sua própria fala e da fala do outro. Submetida à ordem da língua e inscrita em redes discursivas de sentido, já mencionadas em várias partes deste texto, fizeram-me convocar também para este estudo, a relação entre língua e discurso como um outro lugar para pensar a relação da criança com o texto, especialmente no que se refere à argumentação

## **II.e- A Relação Língua e Discurso na Aquisição da Linguagem**

A fim de possibilitar ao leitor condições para compreender como Cláudia De Lemos desenvolve esta relação, apresento a discussão feita no seu artigo “Língua e Discurso na teorização sobre aquisição de linguagem” (1995).

O próprio título, ao trazer os termos – língua, discurso, linguagem – tomando a linguagem como aquilo que a criança adquire, poderia sugerir que é nesta que língua e discurso se integram, fazem unidade. Segundo De Lemos, esta suposição deve ser afastada uma vez que língua e discurso, nos estudos de aquisição da linguagem, provocam separações. Por outro lado, estas separações geram indagações do tipo “o que significa *linguagem* na expressão aquisição da linguagem”? Esta mesma questão se manteria se tomássemos a tradução da denominação da área em Inglês “child language acquisition”, onde língua e linguagem se indistinguem?

Contudo, para a autora não está aí a raiz da questão. Por exemplo, nem a separação nem o 'encapsulamento' das pesquisas sobre a aquisição de componentes da gramática têm sido reconhecidos como problemáticas. Aliás, segundo a autora, é muito comum e até natural passar por estudos de fonologia sem tocar na sintaxe, estudar aspectos da morfologia sem tocar na fonologia. E continua: *na medida em que uma teoria lingüística é usada – usada ou aplicada? – na descrição dos enunciados da criança, dela parece vir a autorização e mesmo a garantia de legitimidade dessa prática descritiva* (1995, p.09-10).

Tais questões mostravam, segundo De Lemos como, nas pesquisas em aquisição da linguagem com fins descritivos, as questões centrais das teorias lingüísticas tornam-se marginais à sua instrumentalização com fins descritivos. Tanto é verdade, que se tem pouca importância ao empreendimento da Gramática Gerativa para explicitar a relação entre os componentes da gramática pela teorização sobre as interfaces entre sintaxe e forma lógica, entre sintaxe e fonética. Assim, se os diferentes recortes do objeto no domínio das teorias lingüísticas não se cruzam, não têm possibilidade de se relacionar, maior se torna a separação, nos estudos de aquisição de linguagem, entre língua e discurso, ou seja, o que pertence ao domínio de um e o que pertence ao domínio do outro.

Para a autora, na aquisição da linguagem predomina uma concepção de discurso que exclui a língua. O discurso é tomado como aquilo que está para além da sentença, unidade da língua. O discurso é aquilo que encerra uma totalidade que possui outra natureza: o texto.

Esta exclusão torna-se bastante visível quando se toma nos estudos de aquisição de linguagem, a articulação de uma teoria sobre a língua, inscrita na lingüística e a noção, intuitiva ou teórica, de desenvolvimento e/ou aprendizagem fundada na Psicologia. É, justamente, esta noção de desenvolvimento/aprendizagem que impõe à descrição lingüística uma concepção de adquirido/aprendido de onde surge a noção de graus de complexidade. É nessa perspectiva que se observa, por exemplo, a remissão das questões textuais-discursivas para um plano secundário ao desenvolvimento lingüístico, ou ainda, posterior ao domínio da sentença.

De Lemos invoca como exemplo os estudos desenvolvidos sobre o discurso narrativo que tratam as propriedades de coesão e coerência no interior de uma descrição

lingüística, pois não intervém no funcionamento da língua. Entretanto, o que deixou de fora retorna através do espaço que a língua abre sobre o que é próprio da fala, lugar da liberdade de combinações. Vale dizer que esse individual que retorna não é da ordem do fisiológico, tampouco, o psicológico, pois tem outra natureza, é o que se dá na esfera da fala, lugar do não-previsto.

De Lemos mostra que não é por acaso que o retorno se dá justamente quando Saussure ele se refere ao encadeamento, ou seja, quando relações e diferenças aparecem funcionando em dois eixos distintos: o eixo das relações sintagmáticas como resultado do encadeamento de termos em oposição no discurso, na cadeia da fala e, o eixo das relações associativas, relações que se dão no nível da memória, entendido como fora do discurso formando grupos a partir de semelhanças, produzindo efeito de relações as mais diversas.

Essa noção se coloca para além do sentencial, atingindo o textual, supondo um certo nível de imprevisibilidade que evoca a fala, a liberdade de combinações. O mesmo acontece quando Saussure ao reiterar as relações associativas, afirma:

os grupos formados por associação mental não se limitam a aproximar os termos que apresentam algo em comum: o espírito capta também a natureza das relações que os unem em cada caso e cria com isso tantas séries associativas quantas relações existam. Por conseguinte, existe tanto comunidade dupla de sentido e da forma como comunidade de forma ou de sentido sómente. Uma palavra qualquer pode sempre evocar tudo quanto seja suscetível de ser-lhe associado de uma maneira ou de outra. (Saussure, 1916, p. 133)

Se o funcionamento dos dois eixos é marcado pela imprevisibilidade, como manter a dicotomia língua e fala? Segundo De Lemos, esse mesmo impasse é reconhecido por Saussure o que o levou a distinguir “frase”, como pertencente à fala, dos demais sintagmas em geral. Assim, para Saussure, restringir a liberdade do sintagma significaria deter a imprevisibilidade que a própria relação implica.

A saída para Saussure, então, é atribuir diferentes graus de coesão sintagmática à

língua, desde às frases feitas até todos os tipos de sintagma “construídos sobre formas regulares”, como por exemplo, palavras derivadas como **indeclinável**, “até combinações como **a terra gira, que te disse**, etc.”( Saussure, 1916/1987,p.144). Para De Lemos, essa atitude não configura um movimento na direção da sintaxe, mas de volta à língua enquanto instituição, pois a fixação de formas e padrões, a partir da língua como recordações concretas, é atribuída ao uso coletivo. Se a frase feita não permite ruptura, então, tipo ou padrões regulares subordinam a escolha e excluem aquilo que emerge das associações, mas que não se enquadram nos padrões regulares através da relação de semelhança e oposição.

Portanto, Saussure não pode deixar de reconhecer que um termo só adquire valor no sintagma porque se opõe ao que o precede e ao que o segue, ou ainda, se opõe a todos ao mesmo tempo. Isto implica em subverter a linearidade da cadeia, submetida ao efeito de retroação na relação com o elemento anteposto, impondo-se uma relação parte-todo. *O todo vale pelas suas partes, as partes valem também em virtude do seu lugar no todo, e eis porque a relação sintagmática da parte com o todo é tão importante quanto a das partes entre si* (Saussure, 1916/1987,p.148-9).

São estas relações, de ordem e posição no sintagma e delimitação de seus limites, os critérios utilizados por Saussure para designar os grupos associativos que ele opõe ao sintagma. É no seio dessa definição que Saussure traz a idéia de constelação para o eixo associativo, onde *um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida*” (Saussure, 196/1987, p.146).

De Lemos (1995, p.13), então, afirma que para Saussure *não é mais o eixo sintagmático o domínio da fala; se há liberdade como possibilidade de escolha, é no eixo associativo que ela se oferece ao sintagma*. Contudo, resta saber ainda: que liberdade é essa? O que a língua deixa como espaço para esse exercício? É o próprio Saussure que o define, ao tomar o funcionamento dos dois eixos como formas de agrupamento:

*de pronto compreendemos o jogo desse duplo sistema no discurso. Nossa memória tem de reserva todos os tipos de sintagma mais ou menos complexos, de qualquer espécie ou extensão que*

*possam ser, e no momento de empregá-los, fazemos intervir os grupos associativos para fixar nossa escolha: quando alguém diz Vamos! Pensa inconscientemente em diversos grupos de associação em cuja interseção se encontra o sintagma vamos!.(...) (...) Mude-se a idéia a exprimir, e outras oposições serão necessárias para fazer aparecer outro valor; diremos por exemplo vão! Ou, subamos!. (1916, p. 143)*

Para De Lemos, de um lado, se a escolha do sintagma pelo falante se dá pela liberdade, a sua fixação a nega na medida em que equivale a que o valor do sintagma escolhido seja determinado pela sua relação com os grupos associativos que ele próprio convoca para estar entre eles, a autora cita mais uma vez Saussure:

*(...), em realidade, a idéia invoca, não uma forma, mas todo um sistema latente, graças ao qual se obtém as oposições necessárias à constituição do signo. Este, por si só, não terá nenhuma significação própria”(Saussure, 1916/1987, p.151). (...) Mude-se a idéia a exprimir, e outras oposições serão necessárias para fazer aparecer outro valor.*

Lembre-se que os grupos associativos não se apresentam em ordem e número, pré-determinados. Portanto, o imprevisível, a constelação e sistema latente, se abrem nesse ponto da cadeia em que ela se detém, e tem assim, um valor definido, ganhando significação.

Assim, resta saber em qual ponto da cadeia esse movimento ocorre. Para Saussure,

*se por exemplo, em grego m, p, t, etc., não podem figurar no fim de uma palavra, isso equivale a dizer que sua presença ou sua essência em tal lugar conta na estrutura da palavra e da frase (...). Assim, no grupo imaginário **anma**, o som de **m** está em oposição sintagmática com aqueles que o circundam e em oposição associativa com todos que o espírito possa sugerir (op.cit, 151-2),*

ou seja, a qualquer ponto da cadeia, qualquer elemento abre espaço para outros, desconstruindo a idéia de uma estratificação linear estabilizada. Os elementos na cadeia podem ser, a qualquer momento, desfeitos e refeitos em outro lugar, uma escolha que se faz em oposição ao não escolhido. Segundo De Lemos, a liberdade dada ao indivíduo saussureano reduz-se à possibilidade de escolha de um caminho dentre outros que ele não escolheu. E a autora prossegue perguntando-se sobre as conseqüências dessa possibilidade de irrupção do individual na língua. Dificuldade que, para o autor, parece ter percebido ao afirmar que no domínio do sintagma não há limite entre fato de língua -uso coletivo- e o fato de fala - liberdade individual.

Por outro lado, essa questão ganha relevância quando Jakobson avança um pouco mais na compreensão dos processos metafóricos e metonímicos. Jakobson parte da idéia de que a estratificação lingüística é intocável e propõe uma escala ascendente de liberdade que inexiste no nível do fonema, mas inicia-se no nível da palavra, um pouco mais no nível da sentença e mais ainda para a além da sentença, naquilo que ele chama de "enunciado", que estaria no nível do texto, onde *a ação das regras constringentes da sintaxe se detém* (Jakobson, 1963, p.47).

Desse modo, o "locutor individual" de Jakobson encontra-se *submetido às unidades estratificadas no código, mas tem no texto seu domínio de expressão* (De Lemos, 1995), enquanto o indivíduo saussureano está sempre submetido ao funcionamento da língua.

Nesse momento, é que De Lemos retoma o tema central da discussão, a relação entre língua e discurso, na Aquisição de Linguagem, lembrando que a tarefa do pesquisador, em aquisição da linguagem, não é descrever a fala da criança, mas interpretar a relação da criança com a língua a partir da sua fala.

Seria ainda possível, após estas reflexões, tratar a relação língua, fala e escrita como um aprendizado de um sujeito que constrói conhecimento sobre a língua? Seria ainda plausível, tratar essa relação paralela em relação ao texto, tomando-o como um nível superior ao da sentença?

Para responder a essas indagações, De Lemos, retorna ao estruturalismo, a partir de Benveniste (1962), e toma para suas explicações, a noção de níveis. Para Benveniste, esta relação se faz essencial na determinação dos "procedimentos de análise" pelo lingüista e

não na relação do falante com a língua, como era para Jakobson.

Assim, ao tratar dessas relações, Benveniste afirma a necessidade de nas relações distribucionais entre os elementos do mesmo nível, acrescentar as relações de integração entre elementos de níveis diferentes. O tratamento dessas relações como constitutivas só se faz possível no interior mesmo de uma unidade lingüística, onde a integração pode ser efetivada. É nesse mergulho, no interior do funcionamento da língua, que Benveniste chega a articulação da forma e sentido: *a forma de uma unidade é a sua capacidade de dissociar-se em constituintes de nível inferior e o sentido a sua capacidade de integrar uma unidade de nível superior* ( in De Lemos, 1995).

Dessa forma, para Benveniste (1963 ,p.134), *a frase não podendo integrar-se a uma unidade de nível superior como o fonema e a palavra, não pertence mais ao domínio da língua*. Portanto, o caráter distribucional não se aplica à frase. Logo, para Benveniste, ainda que a frase seja uma unidade lingüística que tem palavras como constituintes, a frase estaria no domínio do discurso, seria “uma unidade do discurso”. Nessa afirmação, discurso ocupa lugar da fala, trazendo de volta a questão do sentido. Mas, não pertencendo a frase a uma unidade de nível superior, ela teria sentido?

Para Benveniste, a frase tem sentido e referência, pois sendo uma unidade do discurso, o sentido tem a ver com aquilo que é exterior à língua. Assim, a exterioridade que é convocada pela referência na relação com o sentido, possibilita lhe dizer que

vemos nessa dupla propriedade da frase a condição que a torna analisável para o próprio locutor, a começar pela aprendizagem que ele faz do discurso quando aprende a falar pelo exercício incessante de sua atividade de linguagem em todas as **situações** (Benveniste, in De Lemos, 1995, p.17).

A diferença então, entre falante e lingüista, é que o falante se relaciona com a língua através da frase como unidade do discurso e o lingüista mantém uma relação que acaba na frase.

Para De Lemos o conceito de discurso no texto de Benveniste em questão, se situa na interface da língua com sua exterioridade. Para Benveniste (1968, p.139), a frase é

“criação indefinida, variedade sem limite”. Porém, o autor não põe a imprevisibilidade num nível particular, pois o discurso não é um nível nem para o falante, nem para o lingüista. Por outro lado, o sentido que, na relação com a exterioridade se dá como referência, situa-se no centro da língua, através da função integrante, possibilitando a desestratificação/reestratificação em qualquer nível.

Nesse sentido, o que seria própria da língua? Para Saussure, seria: forma, configuração, estratificação em níveis e unidades como produto de relações de semelhança e de oposição, porém, “na língua só existem diferenças” (Saussure, 1916/1987, p.139). Isto permite, segundo De Lemos, tomar a *‘linguagem como realização do simbólico’* (...) *tornando possível entender a imprevisibilidade* (cf, Henry, 1977). De modo que pelo efeito da diferença, sob a semelhança e oposição, os enunciados podem se desfazer e se refazer em outro lugar.

De Lemos, então, afirma que seu retorno ao estruturalismo europeu permitiu pensar o texto não mais como um nível para além da sentença, mas como lugar em que língua e discurso são indissociáveis, por isso mesmo, não se pode excluir o falante, pois sua relação com a língua está jogando sempre e em qualquer nível. Essa definição é compatível com a necessidade de excluir do objeto da lingüística a *singularidade de um corpo que fala* como fez Saussure com a dicotomia língua e fala; como fez Chomsky através do procedimento teórico metodológico da idealização, da oposição entre conhecimento e uso. Pela via do discurso, tem-se a necessidade de pensar o texto como unidade a partir da inclusão do falante na língua. Também, há necessidade de pensar a coerência e a coesão a partir da imprevisibilidade, como afirmam Orlandi & Guimarães (1998), *da unidade que se faz no disperso*.

Para a primeira autora, a exterioridade se inscreve no próprio texto, possibilitando sua historicização. O texto, nesse sentido, é um objeto lingüístico-histórico, sujeito sempre à incompletude na relação com o discurso, ou seja, há sempre um resíduo, uma relação com outros textos que impede o seu fechamento, isto é,

o texto visto como unidade, não é uma unidade fechada-  
embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma

unidade inteira- pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários) com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: memória do dizer) (Orlandi, 1988, p. 4).

A partir de tais noções, De Lemos pergunta-se se seria possível incluir a fala da criança, quer no nível da produção, quer no nível da compreensão, como dado a ser descrito pelas teorias lingüísticas? Embora, para a lingüística, seja necessário excluir o falante enquanto subjetividade, tem-se que admitir o quanto esta exclusão torna problemática a relação dos estudos de aquisição da linguagem com a lingüística. Por outro lado, De Lemos não propõe um deslocamento desses estudos para a análise de discurso ou para a psicanálise, nem tampouco, defende a idéia da constituição de uma área interdisciplinar. Apenas afirma que, mesmo afetada por reflexões sobre a linguagem produzidas nestes domínios, a aquisição da linguagem deve se manter fiel ao compromisso com a fala/escrita da criança.

A autora comenta ainda como os estudos de Atkinson (1982) tem-se apresentado como a tentativa mais coerente no tratamento às contribuições vindas de outras áreas. O autor estabeleceu condições para avaliar as propostas que haviam na sua época admitido o conflito teórico corrente na área: falta de sustentação empírica para propostas teoricamente consistentes, como ele mesmo afirma no prefácio do seu livro:

ao escrever um livro como este, estou ciente da necessidade de oferecer alternativas às propostas submetidas a consideração. Não fiz isso pela simples razão de que não tenho tais alternativas; o estudo da aquisição da linguagem é extraordinariamente difícil, e talvez, se devesse ceder à tentação de aplaudir o que se tem conseguido fazer e deixar as coisas como estão(...) (Atkinson, in De Lemos, 1995).

De Lemos parte da constatação do autor sobre a existência de um conflito entre teórico e empírico nos estudos desenvolvidos na aquisição da linguagem para discutir as

questões sobre língua e discurso na Aquisição de Linguagem. O conflito, de que fala o autor, traz conseqüências ao pesquisador da área. Uma delas é o de dar conta, nesses estudos, da trajetória da criança que, de *infans*, passa a ser de linguagem, o que não se apresenta como problema para as teorias gerativistas que partem do pressuposto da instantaneidade do processo.

Entretanto, a temporalidade reaparece toda vez que os dados da aquisição são convocados como fontes de evidência empírica para a teoria. Em virtude dessa necessidade de convocar a temporalidade, o que se assiste, segundo De Lemos, é a assimilação da noção de desenvolvimento oriunda psicologia no tratamento de questões típicas à aquisição.

Para a autora, do ponto de vista teórico, se a língua se caracteriza por sua sistematicidade, não há como admitir uma apropriação em níveis ou estágios, ou do menos concreto para o mais abstrato, pois apesar de haver uma certa homogeneidade na língua, os falantes não são homogêneos.

Os estudos em aquisição de linguagem têm evidenciado cada vez mais a heterogeneidade como uma das características mais fortes da fala da criança. Nesse caso, uma descrição do ponto de vista semântico, sintático e morfológico seria suficiente para explicar o enunciado como o de uma criança, aos 20 meses de idade que diz: "Minha bicicleteta é meu"? A heterogeneidade não só marca a fala de crianças que aprendem a mesma língua, mas está presente num mesmo enunciado. A heterogeneidade não só aparece somente em erros corrigíveis, mas também, em enunciados insólitos, não-corrigíveis, que se dão pela liberdade de combinação, possibilitando a imprevisibilidade.

Como também afirmou M.T.De Lemos, estes enunciados se constituem num verdadeiro enigma para o pesquisador, apesar daqueles que não os reconhecem como objeto de estudo. Porém, a que se deve a suposição de correção, coesão e coerência dos enunciados produzidos pela criança no diálogo com o outro, nos *corpora* longitudinais? Uma primeira explicação seria que os fragmentos de textos anteriores do adulto, especialmente àqueles dirigidos a criança retornam na fala dela. A ruptura desses fragmentos tidos como corretos, resultante do movimento na língua que produz cruzamentos, substituições, pode ser observada através dos "erros", que podem ser corrigíveis ou não. O argumento da autora refere-se à suposição de correção dos enunciados

da criança. Embora muitos pesquisadores não admitam, a relação entre o enunciado da criança e o enunciado do adulto, é este último que dá sustentação gramatical, semântica e textual à fala da criança, que é levado em conta na interpretação que garante a análise, pois o pesquisador se apóia na interpretação que o adulto dá ao enunciado da criança para, posteriormente, interpretá-lo.

O termo “sustentação” utilizado pela autora tem a ver com “o fato da criança, quando pequena, tender a parar de falar, deixando o enunciado à deriva, na ausência de resposta do interlocutor”, isto é, de uma interpretação do adulto que preencha o espaço vazio deixado. Não é qualquer enunciado nem qualquer interlocutor que pode preencher essa função.

Os estudos desenvolvidos por Lier-de Vitto (1994), sobre monólogos da criança deixam claro que, quando os enunciados da criança não encontram interpretação no adulto, caminham para a deriva. Do mesmo modo, os estudos de Perroni (1992) sobre o surgimento da narrativa na fala da criança mostram o papel da interpretação do adulto. Inicialmente, as narrativas da criança não são sustentadas pela intervenção do adulto, apresentando colagens, enunciados insólitos e paralelismos.

São esses argumentos que, segundo a autora, lhe permitem reafirmar o diálogo como unidade de análise do processo de aquisição de linguagem. Proposta que lhe permite reconhecer a singularidade, uma vez que o outro, nesse processo, é reconhecido na sua posição subjetiva, efeito do funcionamento lingüístico-discursivo, intérprete da fala criança. É pela interpretação do adulto que a criança é “capturada”<sup>9</sup> pela língua, ainda que o efeito da interpretação não seja previsível e se dê **a posteriori**.

Consideremos o episódio abaixo, tomado pela autora para dar visibilidade ao processo de interpretação e seus efeitos.

Mariana (Ma.1;8.6) se aproxima da televisão e sua mãe (M.) tenta afastá-la do aparelho.

Ma. :não/não/pó (ou bô)

---

<sup>9</sup> termo metodológico cunhado pela autora em artigo posterior (a sair)-“Questioning the notion of development: the case of language acquisition- Revista Culture Psychology- 2000.

Ma.: a **pô**

M.: Quebrô sim.

Ma.: a **pô**

M.: É, vai pó. Você não sabe por.

Ma.: iáia/iáia

M.: O **Pô** vem aqui amanhã. Amanhã o Pô com a Titê para leva a Mariana na praia.

Ma.: igá, **eva baldinho moia?**

M.: Ai que gostoso que a Titê vai chegar, né, filhinha?

Ma.: **eva baldinho moia?**

M.: ã?

Ma.: **eva baldinho moia?**

M.: Ah, você vai levar o baldinho na praia? Vai levar o caminhãozinho... Que é que você vai por dentro do baldinho?

Ma.: aga

M.: Água. Hum, que gostoso! Vai brincar bastante na água, vai?

Para De Lemos, o primeiro aspecto a ser considerado nesse episódio é a interpretação da mãe ao tentar atribuir forma e sentido ao monossílabo **pô** dito pela criança. Para ela, é justamente a indeterminação fonética inicial desse monossílabo que a leva a procurar um texto que o determine, ou ainda, um texto que lhe possibilite interpretá-lo como **bô**, forma reduzida de **quebrô**. Um outro aspecto a ser levado em conta nessa análise, é o movimento da cadeia textual discursiva que, segundo a autora, *poderia ser situado no contexto instaurado como efeito da cadeia textual-discursiva subjacente ao seu movimento de afastar a criança da televisão* (De Lemos, 1995, p.25).

Entretanto, a repetição que Mariana faz do fragmento, precedido de **a**, provoca um

deslizamento da cadeia, criando a necessidade na mãe de procurar um outro lugar – textual-discursivo – que lhe possibilite interpretá-lo. A segunda tentativa da mãe é desencadeada pela suposição da identidade entre **pô** e a forma verbal “por”, e pelo contexto que foi instaurado por uma das cadeias pela qual a forma pode ganhar sentido. Contudo, essa segunda tentativa é mais uma vez frustrada, pois novamente a criança repete **pó**. Tanto é verdade que Mariana só reconhece sua fala no texto da mãe quando esta deixa de lado a interpretação que relacionava **pô** a um objeto no campo perceptual para trazer à cena o ausente, isto é, os tios da menina. Tem-se aí um texto em que a criança pode, “enfim, ancorar seu significante”. (De Lemos, 1995, p.25).

Para De Lemos, a possibilidade de fazer esta análise do episódio justifica a longa introdução que fez no seu artigo, pois foi justamente a cadeia textual-discursiva em que **pô** ganha determinação semântica e formal pelo efeito de interpretação que impediu que o fragmento repetido por Mariana escapasse da deriva: “*Pô*” *opõe-se ao verbo “por”, à preposição “por”, a outros tantos segmentos “pô” ou “bô” que circulam na língua*” (De Lemos, 1995, p.25). Este episódio mostra o efeito da interpretação do enunciado da criança pela mãe sobre ela própria ou ainda sobre a relação dela com a criança. Entretanto, a autora se pergunta: mas, qual o efeito dessa interpretação para a criança?

Essa indagação leva a autora a observar, ainda sobre o mesmo episódio, um outro fator relevante para a reflexão sobre língua e discurso na aquisição da linguagem. Um dos enunciados pelos quais a criança se inclui na cadeia textual discursiva, momento em que **pô** é inserido pela mãe, é **eva baldinho moia**. Segundo De Lemos, embora considerado agramatical, isso não impede sua identificação com um “já-dito” do discurso materno típico de classe média. Porém, é a própria agramaticalidade do enunciado que impede que se afirme que a criança domina o significado desse texto, isto é, da própria interpretação dada pela mãe. Lembre-se que a palavra **praia** não possui a mesma significação na fala da mãe, e na fala de Mariana pois, para esta, a palavra praia não circula em vários textos de tal modo que estes lhe restrinjam o sentido. “Praia” tem, na fala de Mariana, o estatuto de um fragmento que convoca outros de uma mesma cadeia e que por essa razão ainda não fazem texto, mas é onde a criança *se reconhece por ela significada* (De Lemos, 1995, p.26).

Assim, é justamente quando um fragmento passa a circular em vários textos que

estes podem ser retomados em um mesmo fragmento podendo ter seu estatuto alterado, pois elementos vindos de cadeias diferentes podem se cruzar e se substituir na mesma posição, ainda que de forma imprevisível, mas não aleatória.

É a inscrição da criança na língua, em diferentes textos, que lhe imprime caráter de singularidade no processo de aquisição da linguagem.

O artigo da autora termina com uma advertência sobre o preço a pagar quando se excluir dos estudos em aquisição *as questões textuais e discursivas* (grifo meu). Ainda mais agravante, seria aliar a essa decisão a noção de desenvolvimento, que dá à criança o estatuto de um sujeito psicológico, que toma a língua como objeto a ser aprendido, usurpando o processo de subjetivação do sujeito que se dá como efeito da língua. Para a autora se há mudanças – e há mudanças – elas devem ser entendidas na relação do sujeito com a língua que um processo de aquisição implica. Nesse sentido, a criança sai de uma posição em que é interpretada pela fala do outro para uma outra posição em que a língua, enquanto Outro, “a desloca e ressignifica”, como mostram os erros que são aos poucos substituídos por correções, hesitações e pausas na fala e rasuras, repetições, etc., na língua escrita.

### III- À guisa de uma análise

Tomando por base as questões levantadas até aqui, apresentarei uma primeira parte da análise do *corpus*, procurando apontar tanto para os processos de incorporação presentes nos textos quanto para os efeitos argumentativos promovidos pela incorporação. Por outro lado, procurarei explicitar como os processos metafóricos e metonímicos em jogo na construção dos textos infantis promovem desestruturação e ressignificação dos fragmentos incorporados. Isto é, na medida do possível apontarei os processos de substituição que, como vimos acima, são a base das reformulações, correções, auto-correções etc...

Estas decisões metodológicas ligam-se às questões próprias ao processo de aquisição de linguagem oral e/ou escrita. De fato, os enunciados cristalizados que compõem parte dos textos infantis não deixam de promover seus efeitos de língua. Portanto, há um processo que se dá apesar da incorporação mostrar a criança alienada no texto do outro. Dele dependente. A incorporação põe em relação fragmentos provenientes de vários textos, de um mesmo universo discursivo ou mesmo de diferentes universos. É neste sentido que falamos acima de um funcionamento que se dá também fora da esfera do outro; pelo movimento da própria língua.

Desse modo, embora não se possa falar de conhecimento das 'regras argumentativas' - assim como não se pode comparar a criança ao poeta, quando o excesso da fala da primeira promove um efeito poético, como aquele que procura o segundo - não se deve deixar de reconhecer os efeitos argumentativos que os arranjos textuais acabam promovendo na escrita infantil.

A fim de facilitar uma melhor compreensão da análise, procurarei desenvolvê-la em três momentos. Em um primeiro momento, farei uma descrição sobre a forma como os textos foram construídos, tomando por base as várias formas de incorporações: incorporação de enunciados cristalizados; incorporação de discurso estereotipado; incorporação da oralidade (do professor, palestrantes, etc); e incorporação do discurso dos meios de comunicação.

No segundo momento, considerarei os aspectos relativos a orientação argumentativa

contida em cada um dos textos e, no terceiro momento, mostrarei como todas as relações explicitadas nas duas são explicáveis pelo efeito de interpretação através dos processos metafóricos e metonímicos.

Os três primeiros textos são afetados por uma discursividade, a de nacionalidade, do patriotismo. Os três últimos por uma discursividade outra, a do ecologismo/ambientalismo.

Passemos, pois, aos dados.

#### Texto A

*A batalha do Brasil*

*O Brasil teve vários obstáculos para pular, várias muralhas para escalar mas não conseguiu pular todas elas. O Brasil não pulou o pequeno obstáculo da economia e o da pobreza e poderemos voltar atrás e pula-las.*

*Vamos votar certo num prefeito certo, vamos voltar atrás e pular aqueles pequenos obstáculo.*

*Vote para mudar, vote certo*

*LiLiam*

Notam-se neste primeiro texto (texto A) várias marcas de incorporação de textos orais e escritos que sustentam sua composição. Observemos, inicialmente, a incorporação da oralidade (professor, palestrantes, etc). A começar pelo título que remete o leitor para um país em luta: vitórias e derrotas serão enumeradas em seguida. Podem-se constatar neste texto várias marcas dessa incorporação, como: “teve vários obstáculos”; “obstáculos para pular”; “vamos voltar atrás”. Além disso, há repetição do verbo “pular” que permanece durante todo o texto e que se conjuga com a repetição de “voltar atrás”.

Por outro lado, também se constata a incorporação do discurso dos meios de comunicação. Observe-se que no final do texto aparece, muito fortemente, a incorporação do slogan político-publicitário “vote para mudar, vote certo”. Incorporação que está subjacente desde o enunciado anterior ao último quando aparece formulado de um outro modo “vamos votar certo”. Forma pela qual o locutor se inclui diretamente no alcance do

slogan ao final do texto.

Ao se considerar a orientação argumentativa nesse texto, pelo menos quatro pontos são fundamentais na articulação de argumentos ou de argumentos e conclusão. Esta articulação vem marcada, de um lado, pela presença de operadores específicos como *mas* e um *e* com força adversativa.

Pelo movimento argumentativo apoiado no *mas*, tem-se: “O Brasil teve vários obstáculos para pular várias muralhas para escalar” que funciona como argumento para “O Brasil pode vencer suas dificuldades”. O operador *mas* introduz um novo argumento “não conseguiu pular todas elas” que se opõe à argumentação anterior e funciona como argumento para “o Brasil não pode vencer suas dificuldades”, argumento que predomina no conjunto do texto.

Porém, um aspecto interessante é justamente perceber como o texto retoma este mesmo argumento, colocando-o em uma nova relação, um movimento que inverte sua direção. Observe-se que “O Brasil não pulou o pequeno obstáculo da ecômina e da pobreza” refaz a argumentação anterior, argumentando na direção de que “O Brasil não pode vencer suas dificuldades”. Esse movimento é completado por um outro movimento, agora através de um *e* com força adversativa, que possibilita uma oposição argumentativa “e poderemos voltar atrás e pulá-las” que se constitui em argumento para “O Brasil pode vencer suas dificuldades”.

Ressalta-se ainda que este movimento argumentativo realizado no final do parágrafo está anteriormente pre-determinado por “pequeno”, uma posição que de certa forma abrandava o argumento contrário à vitória.

Uma outra forma de estabelecer a relação argumentativa se faz através da paragrafação, ou seja, a separação em parágrafos provoca mudanças no texto de maneira que leva a enunciação para as conclusões. No primeiro parágrafo se pode ver o estabelecimento de um confronto de posições que orienta para uma conclusão que estará presente no segundo parágrafo, que por sua vez encaminha para uma conclusão mais geral contida no terceiro parágrafo que fecha o texto. Observe-se que a conclusão final é dada pela incorporação no texto, de um enunciado característico do marketing político, “vote para mudar, vote certo”.

No que se refere aos processos metafóricos e metonímicos, pode-se observar que no texto, desde o título, “A batalha do Brasil”, estabelece relações com crise econômica do país que deveria ser vencida. Pelo processo metafórico, o termo “batalha” vai possibilitar a relação com crise econômica que, embora o Brasil não tenha vencido, pode vencer. Conclusão esta que o texto vai produzindo, como já foi dito, pela direção argumentativa que vai sendo dada.

Notem-se ainda os usos alternados de “obstáculo” e “muralha” para significar, através da sinonímia, a noção de “barreira”, “impedimento” e também metaforicamente a de “dificuldade”. Todas as substituições apontam os problemas no horizonte brasileiro: economia e pobreza.

A entrada de “obstáculo”, puxa no texto a associação com “pular”, que também é descolado do sentido de “saltar” para o sentido de “vencer”, “mas o Brasil não conseguiu pular todas elas”. Do mesmo modo, “muralha” puxa “escalar”. Vê-se que há um efeito de interpretação provocado pelo equívoco, que revela também o cruzamento de vários textos. O efeito deve-se, pelo menos em parte, aos processos de metaforização na medida em que estes promovem latências de sentidos.

Observe-se ainda que o termo “batalha”, que evoca “crise” mantém uma relação de significação com termos outros que circularam nos textos orais ou escritos, durante todo o desenrolar das atividades. Nesse mesmo sentido é que assinalamos: o termo “pular”, substitui “vencer, superar”, do mesmo modo que “escalar” que significa também “conseguir”. Portanto, esses termos que guardam relações com outros textos – gibis infantis, desenhos animados, brincadeiras, histórias infantis, criam uma rede de significação garantida por substituições nas quais os termos substitutos ecoam os sentidos dos substituídos. Por outro lado, são estas relações que fazem funcionar “pequeno” como “possível”, levando a concluir que a crise pode ser vencida, pois os problemas são superáveis.

Na seqüência do texto, “crise econômica” é designada novamente por “obstáculo”, mas vem marcada por um abrandamento que se dá através do uso de “pequeno” para qualificar “obstáculo”. Isto provoca um deslizamento metonímico, mas que não pode esconder o fato de que há uma concorrência entre termos manifestos e termos latentes, cuja

relação se dá como produto da relação, ao mesmo tempo, metafórica e metonímica.

Vale a pena observar o uso do verbo “voltar”. “Voltar” pode ser tomado no sentido “ir ao ponto de partida”, mas também, com o sentido de “retornar”, “recomeçar”, “mudar de direção”, etc. No texto, “vooltar atras e pula-las”, guarda relação com “escalar muralha” e num movimento metonímico, repete-se (“ voltar atras e pular”) para entrar em contigüidade com “aqueles pequenos obstáculos”. O texto abre-se para conclusão já que, pelo menos no papel, muralhas e obstáculos poderão ser ultrapassados; os problemas poderão ser resolvidos: basta votar certo para que os rumos do país mudem.

Note-se que os termos acima guardam relações com o universo discursivo das disputas esportivas, em que sempre se põe a questão do vencedor. Alie-se a isso a incorporação do discurso de marketing político que já estava anunciada pelo uso modalizado de “pequeno” produzindo o efeito de possível, transponível, o que desinverte o conteúdo do texto e faz retornar ao início da argumentação. Temos assim os elementos do desfecho que assinalamos acima.

É interessante perceber que, no momento em que emergem os sentidos, através dos processos metafóricos e metonímicos, o texto produz efeitos que vão se relacionando em uma textualidade, que se garante pela forma como ele é *reescrito*, formulado.

## Texto B

*Brasil*

*minha pátria.*

*O Brasil é um país que tem seus lados bons e lados ruins.*

*O lado bom são as praias, a natureza, os clubes, os parques, tudo que tem de bonito e gostoso no nosso país.*

*O lado ruim são os menino de rua, a violencia, a poluição, são as pobresas do nosso país.*

*Eu acho o Brasil um país muito bom. Eu me sinto muito feliz nascido no Brasil.*

*BRASIL,*  
*ISTO É O QUE CHAMAMOS DE*  
*Pátria*

Leonardo

Nesse segundo texto (texto B), observam-se várias formas de incorporações cristalizadas. Primeiro, no título dado ao texto, “Brasil, Minha Pátria” e, num segundo momento, no fechamento do texto, “Brasil, isto é o que chamamos de Pátria”. Esse tipo de enunciado é bastante recorrente nos apelos à civilidade, amor pela pátria, que revelam também o discurso pedagógico que, em nome do patriotismo, prega a disciplina. Ressalte-se ainda que esse início e fechamento do texto, sustentados nessas incorporações, vão produzir um efeito de argumentação como se verá a seguir.

O texto é inicialmente dividido em dois argumentos. De um lado tem-se o estereótipo do Brasil, pelo aspecto positivo, “lado bom são as praias, a natureza, os clubes, os parques”. Este aspecto é adjetivado no texto como “bonito e gostoso”, um discurso que se veicula ao lado de outros estereótipos, “o país do futebol”, “o país do carnaval”, etc.

Por outro lado, a incorporação de um discurso estereotipado, porém sob um outro aspecto, também muito freqüente, que é formulado no texto como “o lado ruim” que mostra um discurso negativo sobre o Brasil, “o lado ruim são os meninos de rua, a violência, a poluição”, caracterizado como sendo “as pobresas dos nosso país”.

Observe-se que a divisão em parágrafos, nesse texto específico, foi fundamental para encaminhamento da conclusão a que se vai chegar. De fato, no jogo dos enunciados estereotipados – o elogio e a crítica ao Brasil – vencerá o discurso ufanista. Note-se quanto a isso que com uma mudança de parágrafo a criança passa a caracterizar sua relação pessoal com o Brasil “Eu acho...”. Seguem-se novas incorporações cristalizadas e um fecho eloqüente; “ Brasil, isto é o chamamos de pátria”.

Cabe observar que a cristalização dos argumentos faz-se particularmente notar neste final de texto pela ausência de um operador adversativo introduzindo o quarto parágrafo. Só a mudança de parágrafo separa a enumeração dos problemas da adesão ao argumento de uma pátria acolhedora.

Do ponto de vista da aquisição da escrita temos neste texto um momento exemplar de um sujeito falado e interpretado pelo outro, pelos textos outros, que se cruzam nestes prós e contras sobre o Brasil. Neste sentido, podemos dizer que não se notam ainda aqui os processos de substituições que caracterizam as mudanças na relação sujeito – língua, já presentes no texto anterior. São justamente esses movimentos na língua – substituições, paráfrases - processos metafóricos de metonímicos que anunciam uma criança que começa a ler e interpretar o seu próprio texto. A unidade do texto – divisão em dois mundos + conclusão pela adesão – é assim garantida pelo efeito de um cruzamento de argumentos cristalizados.

O efeito de unidade é aqui também reconhecido pela forma como o texto é aberto e fechado. Enunciados cristalizados em que “Brasil” e “Pátria” comparecem servindo de título e conclusão. Há uma certa complementaridade entre eles. O que se anuncia no título é retomado no final. A repetição dos dois termos é nesse sentido decisiva. Isso, talvez seja explicado pela necessidade de “fechamento do texto” como mostrou o estudo sobre a textualização desenvolvido por Gallo (1992). Segundo a autora, a noção de um fechamento arbitrário de um texto produz a idéia de unidade (“ilusório, mas necessário”), de responsabilidade, que marca a posição do autor. Desse modo, deferencia TEXTO e texto<sup>10</sup>, pois para ela TEXTO como efeito da textualização *é um efeito de realidade de ‘um’ enunciado, enquanto uno* (op.cit, 186), que impede a dispersão e, nesse sentido, dá ao sujeito uma certa corporificação discursiva. Assim, o fechamento “Brasil, isto é o que chamamos de Pátria” retoma o que o título anunciou, guardando inclusive as palavras-chave do enunciados cristalizados.

Passemos agora ao texto C. É importante considerá-lo para que possamos observar como circulam os textos orais e escritos no texto de cada uma das diferentes crianças. Textos A,B,C, exibem singularidade apesar da recorrência de um processo básico na aquisição da escrita: a incorporação. Mas se há incorporação maciça por que falar em singularidade?

Na aquisição de linguagem oral também lidamos com o fato de que embora a

criança entre na linguagem pela incorporação da fala do adulto, nada garante que fragmento da fala do outro promoverá efeito sobre a fala da criança, como também não há garantia daquilo que, na fala da criança, será objeto da interpretação do adulto. Assim, tanto oralidade quanto escrita estão sob o efeito de um processo regulado pela contingência que, sabemos, é também aquele que sustenta os processos de mudança lingüística.

#### Texto C

*O Brasil*

*O Brasil é bonito, tem muito rios, tem muitas praia.*

*No Brazil não tem guerras, nem muitas chuvas. Meu pai disse que o Brazil é aqui é boõm de vive ....*

*Brigado*

*Henrique*

A incorporação de argumentos cristalizados pode aqui ser posta em paralelo com as incorporações observadas em B. Pelos argumentos “O Brasil é bonito, tem muitos rios, tem muitas praias” e “No Brasil não tem guerras, nem muitas chuvas” vê-se que, de uma certa forma, o texto produz um recorte sobre o país em dois aspectos. Entretanto, e aqui vemos a singularidade da relação criança-língua, os aspectos negativos do país entram no texto para serem negados: “ não tem guerras, nem muitas chuvas”. O fecho, portanto, não poderia ser outro: o Brasil só pode ser um país bom para viver. A fala relatada do pai vai na mesma direção do que se disse antes. A esse respeito observem-se as reticências que acompanham o relato: elas aparecem como uma marca da incompletude do texto, criando uma tensão entre o todo imaginário e a brecha para a incompletude. Logo, esse movimento também afeta o texto na sua relação com a argumentatividade, o que deixa claro, que a forma como se “reescreve” o texto, joga na sua significação. As reticências marcam o lugar do deslocamento, de algo já ali, mas que, paradoxalmente pede que se lhe complete. Poderíamos é claro, a essa altura, e com um grão de liberdade, perguntarmos: com que

---

<sup>10</sup> - Para Gallo (1994), TEXTO é efeito de textualização e texto, é o que faz referência ao objeto empírico. Desse modo, mostra que há TEXTOS que se dão não somente através da materialização gráfica da língua.

palavras, com que termos, com argumentos a criança preencheria o espaço aberto pelas reticências se isso lhe fosse pedido? Estamos diante do fenômeno da contingência; de algo que poderia ter sido escrito, mas não foi.

Note-se, também, a incorporação da oralidade. Processo muito recorrente nas escritas infantis<sup>11</sup>, o fecho e assinatura dos textos infantís vêm muitas vezes acompanhados de fragmentos tais como “obrigado” “autor”, “assinado” e tantos outros. Neste caso temos no texto C a assimilação de uma prática da oralidade: “obrigado” encerra uma fala em público, marca o final de uma apresentação televisiva e assim por diante.

De certa maneira esse termo produz uma tensão entre ruptura e fechamento imaginário do texto.

Passo agora à análise de três outros textos (D-E-F) produzidos por crianças, mas afetados por uma outra discursividade. Meu intuito é não só expandir o *corpus* como verificar em que medida os fenômenos apreendidos na análise dos textos anteriores são também observados com a mudança da discursividade.

Ressalte-se que os textos a seguir foram escritos como uma carta denominada pelo professor “carta-denúncia” e, portanto, há de antemão uma restrição quanto à estrutura textual: nos três casos aqui examinados foi mantida a estrutura maior do texto: saudação, denúncia, apelo à ação da autoridade, no caso o prefeito.

Notemos de antemão que nas três cartas endereçadas ao prefeito da cidade de Cáceres as incorporações giram em torno da ecologia; por isso o rio Paraguai, que atravessa a cidade de Cáceres, é sempre mencionado. A origem das incorporações está ainda bastante visível: livros escolares e palestras que alertam para o perigo da poluição das águas e matas.

Por outro lado, em D e E as crianças fecham o texto pelo argumento de que é preciso aprender com a experiência; a mudança é possível; outros já mudaram: “ eu sei que dá eu aprendi a fazer diferente”(D) e “ (...) o Seu Chico fez sustentaveu” (E).

Quanto à abertura das cartas, em cada uma o aluno faz um tipo diferente de entrada no texto. Em D, a criança parte de um enunciado com força de lei que, como tal, não supõe

---

mas também TEXTOS orais.

abrandamento ou contestação: “Senhor Prefeito, o meio ambiente é muito importante para todos e deve ser preservado para termos uma vida mais saudável”. O primeiro enunciado funciona como argumento para o segundo, ou seja, a condição para se ter uma vida saudável é a preservação do ambiente, formulação recorrente a discursividade em torno dos cuidados com o meio ambiente.

Em E a partir de uma saudação informal, a aluna se apresenta e conta o que aprendeu nos seus estudos sobre o meio ambiente. É dali que ela tira a justificativa para seu apelo à ação.

Finalmente, em F, a carta também começa com uma marca da informalidade “Oi caro prefeito tudo bem?” Interessante é notar que uma saudação desse tipo não é exatamente uma pergunta formulada para se obter uma resposta; ou melhor, supomo-la sempre positiva. Neste caso, quem quebra a expectativa é a própria criança: “Eu espero que sim. Mas eu não estudo (rasura) estou”.

Passemos aos textos

#### Texto D

*Cáceres, 07 de dezembro de 1999.*

*Senhor prefeito, o meio ambiente é muito importante para todos e deve ser preservado para termos uma vida mais saudável.*

*Mas nem todos cuidam para que isso aconteça muitos jogam lixo nos rios, matam os peixes, matam os animais fazem queimadas e muitos outros tipos de poluição e também nossa saúde. O rio paraguai faz muita falta nu planeta terra.*

*Como o senhor e autoridade da nossa cidade esperamos que, tome providencia sobre isso. Eu sei que dá eu aprendi a fazer diferente.*

*Obrigado*

*Ellivelton*

---

<sup>11</sup> Ver a este respeito em Oliveira Saleh “Narrativas Infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação?” Tese de doutorado apresentada no DL/IEL, 2000.

Atentando-se para a forma como o texto está escrito, outros aspectos, além daqueles já mencionados, devem ser considerados, entre os quais, destacam-se a separação em parágrafos, o uso de operadores adversativos com força adversativa (“Mas nem todos cuidam para que isso aconteça...”), a articulação no texto de argumentos e conclusão e o fechamento do texto novamente marcado pela prática da oralidade. Refiro-me ao recurso a “obrigado”.

Diante das observações que fizemos acima sobre o uso de “obrigado” ao final do texto (C), podemos observar que, na carta em questão (texto D), não se cria a tensão acima mencionada. De fato, trata-se de uma carta dirigida a alguém a quem se pede que tome uma certa atitude. O interlocutor está assim presente na dialogia do texto. Agradecer-lhe não é, portanto, uma ameaça de ruptura do todo imaginário.

O segundo parágrafo, inicia-se por uma adversativa, “mas nem todos cuidam para que isso aconteça”, seguida de uma explicação que tenta justificar o enunciado, “muitos jogam lixo nos rios, matam os peixes, matam os animais fazem queimadas e muitos outros tipos de poluição”. A adversativa funciona na constituição de um argumento no sentido de encaminhar o texto para uma conclusão que aponta para a autoridade como responsável pelo fato de que nem todas as pessoas agem como deveriam, em relação ao meio ambiente. Isto tudo funciona como argumento para “esperamos que, tome providência sobre isso”.

Por outro lado, está jogando o pressuposto de que “todos são responsáveis no trato com o meio ambiente, também marcado pelo verbo no subjuntivo, “para que isso aconteça”. E o mais importante é que esse enunciado se liga ao próximo, “o rio paraguai faz muita falta no planeta terra”, ou seja, assim como o cuidado deve ser de todos, o rio deve ser preservado não porque está no contexto daquela cidade, mas porque pertence ao planeta. Dito de outro modo, os efeitos tanto da preservação como da destruição atingem a todos, ao planeta.

Os efeitos dos processos metaforonímicos estão presentes no texto, em alguns lugares mais que outros. Observe-se, por exemplo, o emprego do verbo “cuidar” que aparece para estabelecer relação com “vida mais saudável”, ou seja, “vida” lembra “cuidados com saúde”. Portanto, ambiente como condição de saúde deve ser cuidado,

porém, através de uma ação preventiva, pois logo a seguir, o verbo no subjuntivo indica essa pressuposição.

Outro lugar do efeito desses processos é o uso da expressão “faz muita falta” que concorreu no texto em substituição ao emprego de “fundamental”, “vital” para o ecossistema.

Segue abaixo o texto E. Já levantamos nos comentários introdutórios a este segundo grupo de textos os aspectos mais relacionados com as questões tratadas neste trabalho. Limitamo-nos, portanto, a apresentar E e tecer sobre ele um único breve comentário.

Texto E

*Cáceres, 07 de dezembro de 1999.*

*Olá Sr. Prefeito*

*Eu sou: Paula estudo no CBA-C Sala “f” estudo no Caic da Profª Tatiane. Eu estudei sobre o Rio Paraguai e sobre o meio ambiente e sobre os peixes e aprendi que não pode arrancar as árvores e gamas por que isso provoca desbarrancamento e você está deixando o rio ser poluído, você tem que fazer alguma coisa. Eu como criança devo tomar banho no rio mas estão jogando esgoto no rio. Eu não gosto disso eu acho que você tem que tomar uma providências para não assorar o rio e também dizer que dá para os fazendeiros criar boi e plantar e protegendo, como o Seu chico fez sustentaveu.*

Já falamos sobre a informalidade do início desta carta-denúncia. De fato, tem-se aqui uma incorporação direta da oralidade.

Limitamo-nos então a um breve comentário sobre a construção do texto.

Parece-nos que aqui temos um cruzamento de fragmentos de textos sobre a ecologia que combina inicialmente medidas necessárias contra “desbarrancamento” com um enunciado-denúncia sobre a poluição, seguido da exortação à ação. Assim, “e você está deixando o rio ser poluído, você tem ( por isso ) que fazer alguma coisa” põe em contigüidade “desbarrancamento” e “poluição”. Por isso podemos ler o “e” com uma força adversativa: “e (mas/apesar disso) você está deixando...” O processo metonímico em

funcionamento cria um hiato de sentido, que só será retomado e preenchido *a posteriori* na cadeia : “ (...) estão jogando esgoto no rio” (que justifica a denúncia de que o prefeito está deixando o rio ser poluído) e “ (...) tomar uma providência para não assorar o rio”, (que se liga ao problema do desbarrancamento). A relação sintático-semântica que o cruzamento entre cadeias de enunciados promove cria, em certo ponto, uma zona de equívoco, que se desfaz a seguir quando os enunciados relacionam “esgoto/poluição” e “desbarrancamento/assoreamento”.

Antes de finalizar este capítulo, consideremos o Texto F

*Cáceres, 07 de dezembro de 1999.*

*Oi caro prefeito tudo bem?*

*Eu espero que sim Mas eu não estudo(risca a palavra ao meio e escreve “estou”), tem gente sujando nosso rio Paraguai e você deixa porfavor faça alguma coisa para as pessoas pararem com isso. Vou contar uma hestória que aconteceu comigo.*

*Um dia desses eu fui no rio tomar banho com o meu pai e o meu irmão e la estava cheio de casca de banana, de laranja e outras coisas. Mas aí eu e meu pai e o meu irmão pegamos uma sacola e catamos um pouco do lixo.*

*Mas passou 2 dias e nós voutamos lá e estava sujo de novo prefeito.*

*O senhor tem que fazer alguma coisa, todo mundo tem senão acaba.*

Além do que já comentamos sobre o texto F, cabe aqui mencionar um fato singular neste texto. Trata-se de um recurso de que a criança lança mão para justificar o alarme e o seu pedido de ação ao prefeito. Procurando convence-lo de que há razão para tal, a criança narra uma experiência vivida em companhia do seu pai e irmão.

Note-se que esta passagem dá visibilidade a uma criança na posição de intérprete do seu próprio texto e ainda intérprete dos possíveis efeitos que ele promoverá no seu interlocutor, como mostrou-nos De Lemos (1997), em seu artigo sobre os Processos Metafóricos e Metonímicos. De fato, o recurso narrativo cala de antemão qualquer tentativa de contestação. Nesse sentido, o enunciado com que conclui o relato - “ mas passou 2 dias

e nós voltamos.....” - é uma justificativa decisiva para o argumento de que prefeito e toda a população devem fazer algo pelo rio Paraguai (e a criança já começou a fazer, limpando-o)

#### IV- O Texto e a Discursividade

Os textos trazidos para análise dão mostras de que as “combinações” acontecem na estrutura da língua atravessada por discursividades; portanto, promovem relações e diferenças entre enunciados em um movimento interno à língua. Discursividades em torno do Brasil que, nos primeiros três textos, se sustentam por vários estereótipos. De um lado, o positivo: praias, natureza, beleza. De outro, o negativo: a crise, os meninos de rua, a violência, a poluição. No segundo conjunto de textos, tem-se a outra discursividade em jogo, o ecológico na relação com a preservação do meio ambiente. Logo, não se trata de uma relação entre termos, mas da relação entre cadeias significantes, das relações entre sentidos que escapam à noção de língua como lugar estabilizado de significação para dar lugar à imprevisibilidade.

O que se pode notar é que essas discursividades, ao se entrecruzarem na linearidade do texto, produziram novas relações como efeito dos processos metafóricos e metonímicos. O sujeito é colocado no funcionamento da língua e sob o efeito da língua, produz significações que dão orientação argumentativa aos textos.

No texto A, a incorporação de vários tipos de discursos, produziu um efeito de argumentação: a crise é superável, pois os “obstáculos são pequenos”. Isto mostra que na linguagem escrita também há espaços para a imprevisibilidade, lugar do equívoco, pois é a língua que, no funcionamento da escrita, propicia novas relações. Novas combinações inscrevem-se em novos espaços textuais-discursivos onde os termos ganham novos sentidos e são ressignificados.

É no movimento dos significantes que se movimentam os sentidos filiados à redes de significações. São estas que permitem que as cadeias sejam tomadas como “texto”, como unidade. Este movimento se dá metoforonimicamente, como já foi dito, através do emprego de termos como “batalha”, “muralhas”, “pular”, “escalar”, “lado bom e lado ruim”, “matão”, “poluído”, “cuidam”, “desbarrancamento”, etc., como afirma Calil (1998, p.129) *é por isso que se pode dizer, com Lacan, que a relação é entre um termo manifesto e um termo latente presentificado pela cadeia. Ou ainda, com Saussure, entidades*

*lingüísticas “flutuam” em torno de outras entidades lingüísticas.*

De outro lado, contrapondo-se ao movimento das incorporações de enunciados cristalizados, “Brasil, Minha Pátria”, “você tem fazer alguma coisa”, “o Senhor tem que tomar providências”, “o meio ambiente é importante para todos”, “nem todas as pessoas cuidam para que isso aconteça”, costurados isoladamente, parecem resistir ao movimento da língua, mas postos em textos logo são submetidos aos processos metafóricos e metonímicos, possibilitando novas relações de sentidos. Isto mostra que o que faz texto envolve o jogo estabelecido pela posição na cadeia significante. Portanto, a conclusão a que se chega é a de que a relação com a língua, seja no seu aspecto oral ou escrito, é atravessada por esses processos, abrindo lugares de interpretação, onde um enunciado puxa outros. Conforme as reflexões de Calil (1998), esse movimento demonstra um “enganchamento” do sujeito com outros textos, com outros discursos, que provoca nele mesmo, a necessidade de interpretação.

O uso de certos termos e não outros, dá visibilidade a uma latência que faz funcionar os sentidos que emergem do efeito que os outros textos provocaram nos textos das crianças favorecendo a organização argumentativa do texto, como afirma Motta:

por isso a necessidade de se introduzir o texto desde o “início” do processo de alfabetização(...) podemos dizer que o texto tem o papel de apenas permitir outra fala, outro texto. O seu lugar na escrita seria, então, o do intervalo entre o texto de que se parte e o texto engendrado. Lugar vazio, portanto, e como tal, condição de subjetividade. (1995, p.114)

Embora os textos tratem de uma escrita muito singular, formuladas por construções como “o Brasil teve vários obstáculos para pular, várias muralhas para escalar”, “não pulou o pequeno obstáculo da economia e o da pobreza”, “o Brasil é um país que tem seus lados bons e lados ruins”, “eu sei que dá, eu aprendi fazer diferente”, “o Senhor tem que fazer alguma coisa, todo mundo tem”, “ (...) como o Seu chico fez sustentável”, dão pistas de que já houve o início de uma “escuta” da criança do seu próprio dizer, fazendo texto

através da relação com outros textos. Há, assim, imersão no movimento do sistema escrito da língua e conseqüente processo de subjetivação. Como afirma De Lemos,

*este processo se torna possível na medida em que os processos metafórico e metonímico cristalizam-se em redes de relações que a criança passa a escutar/ressignificar seus próprios enunciados e, para além da posição de interpretado, pode assumir a de intérprete de si mesmo e do outro. (1992, p.132)*

Não se pode falar apenas de reprodução ou transcrição dos textos outros ou do outro, pois ao falar/escrever, o sujeito produz efeito de interpretação, num movimento que não tem como ser antecipado.

Os textos são compostos, basicamente, de enunciados cristalizados que na relação com outros fragmentos não-cristalizados, mas vindos de outros universos discursivos, foram “reescritos” de tal modo que se constituíram texto. Os argumentos que deram diretividade argumentativa aos textos que constituíram nosso *corpus* embora incorporados das discursividades em jogo, não produziram incoerências, ao contrário, permitiram visualizar um movimento inicial no interior mesmo da língua escrita. No caso da argumentação na fala da criança, Perroni (1983), no estudo da narrativa e Pereira de Castro (1985) no estudo da argumentação, mostraram a existência de uma espécie de colagem, num processo que avança em direção a colagem já marcada deslocamento em direção do saber argumentar.

Como formulado por Anscombre e Ducrot (1976), a argumentação não decorre do fato de os enunciados serem verdadeiros ou falsos, pois não se trata de constituir provas, mas da forma como se sucedem e se encadeiam, ou seja, a argumentação é construída na forma como se lida com a língua na sua relação interna. E isto impõe ao texto um modo de interpretação, no dizer de Guimarães

o que deve ser interpretado como argumento para, e o que deve ser interpretado como conclusão de tal argumento, e de modo a

indicar que o futuro do texto se interpreta como relacionando com a conclusão. Ou seja, a orientação argumentativa estabelece o modo de interpretar o futuro do texto. (1995, p.80)

Note-se ainda, que os textos operam com um já dito que mostra uma relação com o interdiscurso. No primeiro, o pressuposto de que existe crise a ser superada, existe batalha para ser vencida, existe obstáculo para ser pulado, existe muralha para escalar, que encaminha o texto para a conclusão de que os problemas são superáveis, “vote para mudar, vote certo”. No segundo e terceiro textos, o já dito está no estereótipo sobre o Brasil: existem lados bons e ruins no Brasil. De um lado, violência, meninos de rua, poluição, pobreza. De outro, praias, natureza, clubes, parques. Já dito que produz uma orientação argumentativa que elege o Brasil como “um lugar bom de viver”, “eu me sinto feliz nascido no Brasil”. Analisar criticamente esses textos é explicitar os elementos que os constituem, tomando contato com seus pressupostos, como afirmou Wittgenstein

*todo teste, toda confirmação ou refutação de hipóteses acontece já sempre no interior de um sistema. Porém este sistema não é um ponto de partida mais ou menos arbitrário ou duvidoso de todos os nossos argumentos, mas consiste na essência do que consideramos “um argumento”. O sistema não é tanto o ponto de partida, mas o elemento em que argumentos adquirem vida, o que importa então, é considerarmos argumentos como algo que têm vida. (in cad.Est.Ling. nº35, p.54)*

Em relação à discursividade que circunda o outro bloco de textos, a observação também é pertinente. Ou seja, a incorporação de discursos cristalizados dos meios de comunicação sobre o meio ambiente e do discurso sobre desenvolvimento sustentável, bastante marcado na fala do professor de Biologia, dirige o texto para conclusões de que a utilização do meio ambiente é compatível com sua preservação, “eu sei que dá, eu aprendi fazer diferente”, “Você tem que fazer alguma coisa, todo mundo tem”, “como o Seu chico fez, sustentáveu”. É nesse sentido que afirma Guimarães, a partir de Ducrot e Anscombe

(1983),

*nosso ponto de vista, como se viu, é o de tratar a argumentação, na via aberta por Ducrot e Anscombe, como uma relação de linguagem, uma relação de significação. Ou seja, um argumento não é algo que indica um fato que seja capaz de levar a uma conclusão. Um argumento é um enunciado que, ao ser dito, por sua significação, leva a uma conclusão (uma outra significação). (1995, p. 78)*

Vale lembrar, ainda, que o estudo sobre argumentação na aquisição da linguagem oral, desenvolvido por Pereira de Castro (1985, p.64), constatou que as inferências, suposições e justificativas, eram resultados de processos dialógicos, pois *a construção conjunta, própria a este tipo de processo, revela, de um lado, a intersubjetividade desses enunciados pela participação do interlocutor empírico e, por outro, a dependência discursiva da criança face à necessária colaboração do adulto* (vale dizer que o conceito de intersubjetividade foi radicalmente rediscutido nos estudos de aquisição de linguagem desenvolvidos, atualmente, pela autora, que o trata como efeito de interpretação). O que os textos analisados demonstram é que as inferências e justificativas acontecem na relação do texto da criança com outros textos, que nesse caso, representam lugares do funcionamento lingüístico-discursivo, fenda que se abre pela articulação dos processos metafórico e metonímico. Este movimento deixa ver que o sujeito está sob o efeito da linguagem.

A meu ver, parece ser constitutivo da argumentação um certo nível de relação com a exterioridade da língua, nos termos de M.T.De Lemos, com o “fora da língua”, com a memória do dizer que se dá na forma de textualização. Há um já dito que movimenta a língua e que possibilita a argumentação. Ao fechar ilusoriamente o texto, o sujeito parece excluir qualquer outra direção argumentativa que não a produzida por ele.

É justamente o fato da criança ser posta num certo funcionamento de linguagem, na relação com outros textos, que permite uma escrita e não outra. Isto implica, inclusive, na interpretação do enunciado, ou seja, dirige sua interpretação de forma que se possa relacionar argumento e conclusão. Portanto, a argumentação se dá no texto como efeito de

relações da textualidade, como efeito do simbólico. Nesse sentido, argumentar é mais do que estabelecer conclusões, é na verdade, apagar outras significações possíveis.

Em outras palavras, essa diretividade argumentativa dos textos é produzida pela forma como as crianças “recortam e costuram” unidades e fragmentos fisgados dos textos, escritos e orais, determinando no jogo da linguagem, as substituições, mas não determina as relações necessárias para que os textos produzam sentidos. No dizer de De Lemos (1995, p.8), *a significação ou o significado não serve de tesoura na mão de quem não conhece a língua, o que coloca em cena um sujeito que, antes que portador de uma significação prévia ou externa à língua, já a habita, é a própria tesoura*. Ou seja, o corte provocado pela tesoura é que possibilita a emergência do sujeito na cadeia significante, através da forma como se articulam os significantes. Daí porque tratar o “repetível” contido nos textos como sendo um trabalho com a articulação significante.

Assim, chamo a atenção para a forte presença, no decorrer da análise, da relação entre língua e discurso. A escrita dos textos se dá na relação com os espaços textuais-discursivos, em outras palavras, com as discursividades em jogo, que de uma forma ou de outra, são constitutivas da escrita das crianças, pois na afirmação de Calil (1998, p. 135), *sob uma entidade há outras latentes que somente podem ser entendidas enquanto unidades porque estão postas em relação*.

Estas breves reflexões levaram-me a pensar sobre os enunciados “parafrazeados” que apareceram, tanto nos diálogos da pesquisa de Pereira de Castro (1985) quanto no corpus que escolhemos para análise. Qual o funcionamento das repetições de fragmentos ou enunciados de outros textos nos textos analisados? Qual o papel da paráfrase nos processos de argumentação escrita? Qual o estatuto das “repetições”? Para tanto, busquei os estudos desenvolvidos por Serrani (1993) para através dele, estabelecer um lugar de interlocução com a análise de discurso.

Não pretendo, neste trabalho, transpor os resultados obtidos pela pesquisadora na sua análise. Apenas e tão somente, à luz de conceitos por ela desenvolvidos, como ressonância de significação, esquemas interdiscursivos de repetibilidade e seqüências discursivas de referência, através dos quais, procurarei depreender, mais de perto, a função da paráfrase nos textos escritos que analiso.

## V- A paráfrase com ressonância de significação

Tradicionalmente, a paráfrase foi tratada na lingüística, como um mecanismo de repetição. Tem sua origem no grego, para> ao lado de, ao longo de; phrases> palavra, discurso. Também do verbo phrazo > fazer entender, explicar o que significa.

Segundo Fuchs (1994), a paráfrase era utilizada como uma prática específica de reformulação numa situação discursiva dada de um texto fonte de partida, porém com fins pedagógico. Até então, não tinha sido tomado como objeto de estudo sistemático e nunca foram analisadas, nos estudos lingüísticos, as condições teóricas de uma relação de paráfrase.

Inicialmente, os estudos referente a paráfrase estavam vinculados à Retórica e os estudos da sinonímia das palavras vinculadas à Gramática. Mais atualmente, os estudos sobre paráfrase tornaram-se fundamentais não só na área da Lingüística, como também em outras áreas, dentre elas, a análise de discurso. As razões que influenciaram esse novo interesse dizem respeito às preocupações da maioria dos lingüistas em tratar as questões semânticas para além do léxico, ou seja, tratar da semântica no nível do enunciado e no nível da enunciação. Ainda, acresce-se a essa razão mais outras, entre elas a forma de tratar as relações entre sentenças no escopo da gramática gerativa e as recentes pesquisas em Análise de Discurso.

Tais estudos, podem ser resumidos em três blocos: relação de sinonímia-identidade, relação de não-sinonímia e relação de sinonímia equivalência. O primeiro, muito presente nos estudos da sintaxe no domínio da Gramática Gerativa, toma os estudos os estudos de paráfrase numa relação simplificadora entre forma e sentido, ou seja, a "correspondência entre um sentido e várias formas". Nesse sentido a paráfrase tem um caráter de aparência. Assim, segundo Serrani (1993), há *um sentido único que a análise lingüística deve revelar*, através de uma descrição intrínseca. Este tipo de estudo é característico da área da Sintaxe, especificamente, nas pesquisas desenvolvidas pela Gramática Gerativa. Para estes estudos, a paráfrase está no domínio da língua ou no da competência para a Gramática Gerative, cujos pressupostos se sustentam em dois grandes princípios: a paráfrase como fenômeno

estático e um consenso dos sujeitos resultante de um saber intuitivo sobre as regras internalizadas. Nessa concepção, o sentido é sinônimo de conteúdo onde as proposições possuem valor de verdade, calcado na lógica. No dizer de Lyons (in Serrani, 1993, p.36), essa perspectiva considera que *duas coisas são uma se uma puder ser substituída pela outra sem afetar a verdade*.

O segundo bloco desses estudos tem origem no estruturalismo saussureano que pressupõe uma relação de paráfrase afetada por fatores de ordem extralingüística, isto é, as diferenças semânticas só podem ser estabelecidas levando em conta esses fatores, uma vez que duas formas diferentes têm sentidos diferentes, portanto, não há sinonímia. Essa concepção deve-se ao fato de considerar uma *biunivocidade total entre o plano do significante e o do significado* (Serrani, 1993). Nesse sentido, predomina-se a tematização como lugar de marcar as diferenças, como em, por exemplo, “João elaborou o projeto”. Uma formulação equivalente poderia ser “a propósito de João predica-se a elaboração do projeto”, o que mostra que a relação de biunivocidade concebida no nível do signo, estende-se, também, para o nível da frase.

O terceiro e último bloco, concebe a paráfrase como uma relação de sinonímia equivalência, tratada mais especificamente, na lingüística da enunciação. Para essa perspectiva, o exemplo anterior, “João elaborou o projeto” e sua passiva, “O projeto foi elaborado por João”, ao mesmo tempo, considera as diferenciações de tematização vista na concepção de uma relação de não-sinonímia e considera as seqüências como relações de paráfrase, pois num outro nível de análise semântica, as duas poderiam ser analisadas a partir da mesma forma de estabelecer uma proposição, ou seja, haveria nas duas, de um lado, agente e, de outro, objeto. Nesse sentido é que estes estudos filiam-se aos estudos de Benveniste (1966) e Culioli (1974) sobre a relação predicativa e sobre referenciação. É por essa via que se encontra uma relação mais aproximada entre língua e discurso, conforme demonstram os trabalhos de Fuchs e Goffic (1981, 1983), que afirmam ser no período pós-saussureano, quando a dicotomia língua/fala começa a se desintegrar, que se considera a importância das relações entre língua e discurso. Vale lembrar ainda que na teoria da Enunciação há distinção, mas não há separação entre eles.

O que diferencia paráfrase enquanto relação de sinonímia-equivalência é o trabalho

com a polifonia da linguagem. Logo, o grande desafio no dizer de Serrani,

*é procurar explicar o fato de que um enunciado possua um sentido específico e, simultaneamente, sejam possíveis outras interpretações, as quais, por sua vez, podem de algum modo coincidir com a de outros enunciados. Nesse sentido, a paráfrase deixa de ser concebida como um fenômeno contingente para ser considerada uma das problemáticas centrais da linguagem. (1993, p.38)*

É justamente essa questão que passa a ser fundamental na linguagem: Como tratar a questão dos sentidos que se produzem numa certa marginalidade da língua? O fato de existir vários estudos sobre a paráfrase, impedem hoje, fazer referência à forma mais pertinente de abordá-la, dentro é claro da lingüística. O que se tem visto até aqui, são estudos que concebem a paráfrase numa relação semântica, cuja relação se dá de forma estática, pressupondo uma comunidade lingüística homogênea. Esta concepção admite um “a priori” na língua, um fenômeno sobre o qual se teria controle, ou seja, uma relação com a língua que exclui o sujeito. Portanto, são essas concepções que na relação com o discurso foram, inicialmente, modificadas, no dizer de Fuchs,

o lingüista tende a privilegiar a semântica resultante da sintaxe do enunciado, em particular dos diferentes modos possíveis de organização da relação predicativa ( ele dissertará até o infinito sobre a sinonímia entre ativa e passiva), enquanto que o teórico do discurso tende a privilegiar a semântica lexical e o estudo dos sinônimos em discurso de expressões-pívô ou de palavras-chave (ele levantará que certos sujeitos parafraseiam ‘socialismo’ por ‘liberdade’ e outros por ‘coletivismo’). (in Serrani, 1993, p.39)

Atualmente, podemos dizer que o trabalho do analista de discurso se estabelece para muito mais além do que definiu Fuchs num estudo elaborado em 1982. O objetivo da análise é explicitar as propriedades que fazem funcionar no texto, determinados sentidos e não outros.

Assim, para a Análise do Discurso, a repetição, no que se refere à paráfrase, é uma das principais condições que possibilitam os procedimentos de análise na Teoria. Segundo Pêcheux (1988), estes procedimentos estão imbricados no conceito fundamental, o de Formação Discursiva, ou seja, o domínio da Formação Discursiva é o domínio da “reformulação-paráfrase”, por excelência.

Foi a partir da importância dada ao fenômeno da paráfrase nos estudos da AD, que Serrani (1993), rediscute não o conceito de paráfrase, mas explicita o modo de funcionamento da paráfrase nos textos que analisou. Nesse sentido, toma a paráfrase como uma relação semântica, porém, não como característica intrínseca à frase, nem tampouco, como fenômeno estável e universal para uma determinada comunidade falante de língua. Ao contrário, a paráfrase como *lugar do mal-entendido, o confronto entre sujeitos, o que caracteriza a produção de sentidos na e pela linguagem*, (Serrani, 1993, p.16).

Assim sendo, suas reflexões sobre paráfrase têm como referência os estudos desenvolvidos por Orlandi (1983) que define dois processos como fundamentais na produção de linguagem, a paráfrase e a polissemia. Segundo Orlandi (1983), são esses dois processos que estão sempre em qualquer circunstância de produção da linguagem. Conforme teorizou, a paráfrase representa um retorno necessário a “um mesmo espaço dizível” e, a polissemia, o lugar do deslocamento, ruptura, espaço onde irrompe o diferente, os sentidos outros.

Entretanto, Serrani (1993), ao redefinir paráfrase nos seus estudos, a conceitua *como ressonância interdiscursiva de significação que tende a construir a realidade (imaginária) de um sentido B*. Logo, ao contrário da reformulação e de outros mecanismos, explica que pode haver “ressonâncias interdiscursivas de significação” nos discursos, o que a coloca para muito além de uma concepção binária de paráfrase, lugar da língua estabilizada, que não extrapola o domínio da frase.

Ao explicar as relações e o funcionamento das marcas de repetições nos textos analisados como sentidos que ressoam, a autora elabora um outro conceito, EIR – Esquemas Interdiscursivos de Referência que será melhor compreendido adiante.

Michel Pêcheux, autor consagrado nos estudos de análise de discurso, sempre trabalhou com o termo paráfrase para significar os funcionamentos parafrásticos das

unidades lingüísticas. Pêcheux (1988), não opõe paráfrase lingüística a paráfrase discursiva. Ele as distingue entre “concepção puramente sintática” e uma “concepção histórico-discursiva”, inscrevendo os funcionamentos parafrásticos em formações historicamente dadas. A paráfrase é para este autor uma das principais questões em que desemboca o trabalho da análise de discurso, por estabelecer, segundo ele, elementos conceituais, numa perspectiva “problematizadora”.

Contudo, uma distinção se faz essencial para definir com que conceito de paráfrase vou operar. Necessariamente, para esta conceituação, uma outra é constitutiva: o conceito de reformulação. Nesse sentido, emprestamos a definição de Serrani (1993,p.45), *A reformulação, com seus diversos mecanismos de realização, corresponde ao nível do intradiscurso. A glosa situa-se na passagem entre o intradiscurso e o interdiscurso. E a paráfrase é do nível do interdiscurso*, portanto, requerem níveis de análises diferentes.

Na verdade, a paráfrase surge das famílias parafrásticas que se comportam como “matrizes de sentido” e que estão sempre em relação de tensão com os processos polissêmicos no jogo discursivo. Daí que para existir paráfrase, na concepção de Serrani, é preciso que a significação emergja através de um “efeito de vibração mútua”, o que permite, segundo ela, a própria inclusão do sujeito da língua. A própria noção de ressonância implica a existência de um outro, quer seja um sujeito da empiria, quer seja o sujeito como lugar do exercício da enunciação.

Essa definição implica também uma concepção heterogênea de linguagem que permite descrever as montagens do discurso e dos discursos outros, que através da paráfrase, ressoam na verticalidade do discurso e se concretizam na horizontalidade da cadeia.

Essas reflexões nortearam o reconhecimento de pelo menos dois modos de ressonâncias de significação: em torno de unidades específicas e ressonâncias em torno de modos de dizer. O primeiro trata dos funcionamentos parafrásticos de unidades: itens lexicais, frases nominais,etc. O segundo, trata dos efeitos de sentido produzidos pela repetição no nível do interdiscurso de construções sintático-enunciativas na formulação de um discurso.

Para tanto, faz-se necessário a elaboração dos esquemas interdiscursivos de

repetibilidade (EIR) que explicam cada montagem discursiva. Os esquemas têm aqui a função de *representar as relações entre as formas que tendem à construção da realidade (imaginária) de um sentido e seus funcionamentos discursivos* (Serrani, 1993, p.47).

Ainda, sobre o entendimento do funcionamento da paráfrase, Serrani parte da noção de Formação Discursiva, redefinida no conjunto dos estudos desenvolvidos por Pêcheux, na Análise de Discurso. Nesse sentido a noção de FD passa a ser definida em relação à de Formação Ideológica. Assim, segundo afirma a autora,

*o problema não está mais na natureza das palavras empregadas, mas também, e principalmente, das construções em que essas palavras se combinam, pois as palavras mudam de sentido conforme as posições sustentadas por aqueles que as empregam, isto é, “as palavras mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra. (1993, p.26)*

Com o desenvolvimento da análise de discurso, a concepção de processos discursivos como “máquina estrutural fechada” é desfeita. Este acontecimento se dá no momento em que através da noção de interdiscurso, irrompe no “exterior específico” de uma formação discursiva com características constitutivas, elementos migrados de outras formações discursivas, o que possibilita dar a esses elementos “evidências discursivas fundamentais”.

Segundo Courtine e Marandin (in Serrani, 1993, p.48), *Os discursos se repetem, ou melhor, há repetições que fazem discurso*, logo, era preciso pensar sobre o repetível na língua. Isto provocou um deslocamento no conceito de paráfrase que afastou a noção superficial de equivalência, ou seja, uma forma de produzir “identidades estáveis”, pelo recurso da substituição. No dizer de M. Pêcheux, era preciso descobrir, então, quais mecanismos atravessam as formas parafrásticas e a referencialidade.

Para fins de análise, alguns conceitos definidos por Serrani (1993) possibilitarão dar visibilidade aos movimentos parafrásticos: seqüência discursiva de referência (sdr), formação discursiva de referência (FDR) e domínios interdiscursivos, a partir dos níveis

de formulação (seqüência lingüística efetivamente produzida) e enunciado (esquema governado pela ordem da repetibilidade), que nos estudos foucaultianos exerceram papel preponderante na formulação.

Em primeiro lugar, o procedimento analítico, elaborado pela autora é importante na determinação das condições de produção das seqüências discursivas de repetibilidade (sdr) que tratam das situações de enunciação e das quais dependem as formações discursivas de repetibilidade (FDR), ou seja, das suas condições de produção.

O primeiro a tratar das seqüências discursivas de referência foi Courtine (1981), que sustentou seus estudos nas reflexões de Foucault sobre o papel da memória. Para tanto, aquele autor sugere seu tratamento em três domínios: o domínio da memória, o domínio da atualidade, e o domínio da antecipação, cuja interpretação dada não deve obedecer a nenhuma hierarquia, mas ao movimento *das repetições, rupturas e transformações de "um tempo processual"* (Serrani, 1993).

A memória é uma seqüência discursiva que pré-existe às seqüências discursivas de referência. É este domínio que permite, segundo a autora, que a enunciação de uma seqüência discursiva de referência (sdr) produza *efeitos de lembrança, redefinição, transformação, esquecimento, denegação, ruptura, etc.:(...) apreender os funcionamentos discursivos de encaixe do pré-construído e de articulação do discurso transversal*.

O domínio da antecipação é formado por seqüências discursivas que sucedem à seqüência discursiva de referência (sdr), que por sua vez, está relacionada com seu o intradiscurso. Essa consideração permite evidenciar o caráter aberto da relação que uma seqüência discursiva de referência (sdr), numa dada condição de produção (CP), estabelece com o fora da linguagem, no momento mesmo do acontecimento. Assim, o corte metodológico para este tipo de análise jamais deve ser entendido como um "final no fluxo", pelo fato de delimitar a seqüência discursiva de referência (sdr) no processo discursivo. Por esta razão é que nas pesquisas recentes em Análise do Discurso, o "*corpus não é o inicial da pesquisa, mas concomitante com o desenrolar de todo percurso de análise*" (Maldidier/Guilhaumou, 1984).

Nas suas investigações, Serrani (1993) chama a atenção para o jogo dos processos metafóricos, a partir da tese jakobsoniana, que se ancora no plano do significante. A

metáfora é uma palavra por uma outra”, ou seja, “surge entre dois significantes em que um substitui o outro, tomando lugar na cadeia, mas o significante oculto fica presente pela conexão com o resto da cadeia ( Molino, in Serrani,1993, p.82).

Os “elementos encaixados” funcionam como efeito do pré-construído e, por isto, não são nunca independentes. Essa relação, na cadeia, produz efeito de ilusão da ausência da natureza interdiscursiva desse pré-construído.

Para compreender paráfrase, como ressonância de significação interdiscursiva, faz-se necessário conhecer o papel do imaginário. Na perspectiva da análise de discurso, a dimensão do imaginário é um componente inalienavelmente presente em todo material *significante* (Sercovich, in Serrani,1993).

Como solução para a questão, Pêcheux e Fuchs (1975), já evidenciavam a necessidade de uma teoria do imaginário em relação ao real. E, nessa perspectiva, os estudos lacanianos foram indispensáveis, pois articularam o desenvolvimento da teoria com o registro do simbólico. Por outro lado, não se pode deixar de falar nos estudos desenvolvidos por Milner, pois foi ele quem apontou os três registros que se articulam na produção de sentidos: o real, o simbólico, o imaginário. Desse modo, observou que

ao tecido do representável, que constitui a realidade para um sujeito, correspondem o domínio das semelhanças e dessemelhanças das propriedades, que por abstração, podem ser construídas a partir dos termos relacionados e, sobre os quais, se baseiam as classes de objetos, localizados em um espaço e em um tempo. Esse âmbito do registro em que objetos se ligam é o imaginário (Serrani, 1993 p. 110).

A mesma relevância tem o esquema interdiscursivo de repetibilidade (EIR), que faz emergir as restrições interdiscursivas subjacentes à enunciação, como *os pré-construídos da memória discursiva enquanto estruturas que prendem, inscrevem o sujeito em um dizer que o organiza, independentemente de sua vontade* ( Serrani, 1993, p.120).

Na afirmação de Serrani (1993), a concepção de paráfrase enquanto ressonância interdiscursiva possibilita pensar os significantes como marcas do outro.

## VI- Retomando a Análise

Como se sabe, o corpus analisado inscreve-se, basicamente, em duas discursividades. A primeira, limita-se ao estereótipo brasileiro, abarcando os aspectos positivos e as características negativas sobre a sociedade brasileira. A segunda, filia-se a um discurso ambiental/ecológico muito enfatizado pelos meios de comunicação que, da mesma forma como ocorreu com o primeiro conjunto de textos, se constitui de estereótipos sobre a preservação do meio ambiente. Portanto, tem-se uma relação bastante marcada nos textos escritos pelas crianças com outras discursividades.

Assim, o que se quer apontar, neste outro momento da análise, é como os sentidos contidos nestes discursos fizeram ressoar, na escrita dos textos, significações, ressignificações, fertilizando de tal forma a relação da criança com a língua escrita que deram ao texto uma orientação argumentativa, em outras palavras, a escrita ganhou textualidade. Assim, os dizeres existentes nesses outros discursos insistem em retornar, apresentando-se como uma forma inevitável de que se impõe como “começo”, lugar de onde se parte, “do repetível”. Na afirmação de De Lemos (1992, p.38), comentando sobre o fenômeno que ocorre no chiste, os sentidos no texto, ao mesmo tempo que tomam uma direção, dão guinadas, ou seja, surgem como inesperados, *mas que no entanto, já estava “ali” como possibilidade. Isso pode ser explicado do seguinte modo: o dizer faz elo como uma infinidade de outros dizeres e toda aparição sua os evoca, chama-os à cena.*

Nesse sentido é que se pode dizer que o texto está submetido às leis do discurso, fato que faz com que a linguagem faça unidade e que o texto, mesmo nessa relação, seja um todo faltante, pois o que o constitui está não só na relação com a sistematicidade da língua, *mas com o fora da língua* (idem, p 37).

Ao tomar a paráfrase como *ressonância interdiscursiva de significação* (Serrani, 1993), exige-se que se leve em conta a relação do texto com o interdiscurso, na verticalidade do discurso de onde os sentidos ressoam, vibram, para, na horizontalidade da cadeia significante, serem postos em novas relações, produzindo deslizes, equívocos, falhas, faltas que são constitutivas do próprio texto, ou seja, o que Orlandi (1998) tratou

como inerente à noção de texto, a noção de “incompletude”. Dessa forma, o que se tem na relação com o texto é um paradoxo, pois a noção de fechamento imaginário que faz dele um todo é ilusória uma vez que na língua opera algo do não-todo, do não-coesivo. É justamente essa relação com a linguagem que impede a homogeneidade, a literalidade, a univocidade e possibilita que os sentidos sejam refeitos sempre e em qualquer lugar na cadeia que se dá pela necessidade do sujeito de se significar e significar as coisas do mundo, ou seja, uma relação que se dá estritamente no simbólico “carimbada” pela interpretação como efeito.

Embora esteja usando alguns conceitos desenvolvidos por Serrani (1993), levo em conta o fato de estar trabalhando com textos escritos por crianças em fase inicial de escrita, portanto, um momento bastante singular na relação sujeito-língua. Apenas pretendo mostrar como esses conceitos que deram maior visibilidade à função da repetição no corpus analisado pela autora, constituído de textos escritos por um escritor adulto, podem auxiliar na compreensão dos fenômenos que ocorrem na relação da criança com a língua escrita.

Para tanto, como já se viu, para compreender as ressonâncias de significação tanto no nível de unidades específicas quanto no nível de modos de dizer, faz-se necessário a consideração dos esquemas interdiscursivos de repetibilidade (EIR) que explicam como a montagem discursiva se deu. Nas discursividades nas quais o corpus deste trabalho se inscreve, funcionam como – EIR: o imaginário do estereótipo sobre o Brasil que faz funcionar na formulação do “texto A” os sentidos de um país onde há crise que precisa ser superada. Um quadro que se inscreve numa economia falida que gera pobreza. Por outro lado, depreende-se a idéia de que através de uma boa escolha de dirigentes políticos a situação pode ser revertida. Na formulação do “texto B” e no “texto C”, aparece o cruzamento de dois imaginários: de um lado um país sem problemas, rico em belezas naturais e, de outro, um imaginário constituído pela violência, pobreza e poluição. Esses discursos fazem funcionar um outro, o de que morar no Brasil é bom.

Note-se que esses sentidos ressoam parafrasticamente aos estereótipos que não somente circularam nas seqüências discursivas de referência como também circulam na mídia, na escola, na família, etc. É muito comum ouvir dizer sobre o Brasil através de enunciados como, O Brasil é o melhor país do mundo, O povo brasileiro é um povo

hospitaleiro, O Brasil é o país da alegria, do carnaval, do samba e do futebol. No Brasil não há guerras, nem terremotos, etc.

Veja, por exemplo, que não se trata de paráfrase no sentido binário ou de equivalência semântica, mas de sentidos que ressoam parafrásticamente constituindo um modo de dizer<sup>12</sup>, um modo de dizer sobre o Brasil. Maingueneau define como *ethos* a corporalidade, o tom que toda formação discursiva possui e que a torna diferente de outras. Segundo Fontana (1997), essa coporalidade, esse tom participa da produção de sentidos e do “efeito-sujeito” que os enunciados determinam. Dessa forma as substituições não se dão no nível conteudístico, na troca de um termo pelo outro. Assim as discursividades não estabelecem relações de sentido entre o dito e não-dito, do dizível e do impensável, através não só de paráfrases, mas de polissemias, pressuposições, etc., *mas produzem também a representação de uma certa maneira de dizer, que consiste em um tom e um corpo imaginários, constitutivos das posições de sujeito estabelecidas numa determinada FD*, (op.cit, p.120). Isto mostra, por outro lado, não um sujeito intencional-persuasivo, mas efeitos que se impõe aos sujeitos discursivamente, que constituem o sujeito na relação com as posições de sujeito estabelecidas nas Fds, como afirmou Serrani (1993). Através de ressonâncias parafrásticas, significação, pequenos deslizamentos levaram os textos produzidos pelas crianças a produzirem orientação argumentativa.

Em relação às discursividades que circundam o segundo conjunto de textos, os EIR se dão na construção de três imaginários: um imaginário que constitui o discurso ambientalista/preservacionista que defende uma relação com meio ambiente que exclui o homem do direito de sobrevivência em nome da preservação; um outro imaginário que se constitui na relação do homem com o ambiente numa convivência harmônica, ou seja, concilia preservação com desenvolvimento através do desenvolvimento sustentável. E, por último, o imaginário que impõe sobre as autoridades constituídas a responsabilidade da supervisão da utilização do meio ambiente. Estas discursividades fizeram funcionar na formulação dos textos “D, E, F” sentidos que, produzidos na relação com outros discursos, colocam como dominante a preservação do meio ambiente, supervisionado, vigiado, controlado pelas autoridades. Porém, o cruzamento com o discurso sobre desenvolvimento

sustentável faz funcionar um outro, o de que é possível conjugar desenvolvimento e ambiente, sendo isso responsabilidade, não só das autoridades, mas de todos.

As seqüências discursivas de referência, no caso, os textos orais e escritos com as quais as crianças estabeleceram relações, foram formuladas a partir dos esquemas interdiscursivos de repetibilidade; de uma verticalidade (interdiscurso) que se horizontaliza (seqüência discursiva) na cadeia significante. Tais seqüências determinam as condições de produção das formulações dos textos escritos pelas crianças. É justamente nesse lugar, na formulação do texto escrito pela criança, que me proponho tratar a paráfrase como ressonância, como mecanismo que permite às repetições constituírem discursos. Note-se que as paráfrase se dão em torna de enunciados cristalizados sobre o meio ambiente: o Brasil é um país que possui uma natureza privilegiada, O Brasil é dono do maior *pulmão* do mundo. Devemos preservar o meio ambiente, Não devemos jogar lixo nos rios, As autoridades devem punir os que depredam a natureza, As autoridades são responsáveis pela preservação do meio ambiente, enfim, tantos outros. Novamente, tem-se o fenômeno parafrástico presente nos textos produzidos pelas crianças, ou seja, os sentidos que ressoam nos textos produzidos advém dessas famílias parafrásticas que, igualmente ao que ocorreu na discursividade sobre o Brasil, ressoam um modo de dizer sobre o meio ambiente, isto é, há um tom que se inscreve na própria discursividade que faz efeito no texto. complementar

Desse modo, é que podemos tratar as unidades lexicais “batalha”, “obstáculo”, “pular”, “muralha”, “lado bom”, “lado ruim”, “cuidam”, “desbarrancamento”, “sustentaveu”, como unidades que aparecem no texto em substituições parafrásticas, que pela ressonância, produzem um efeito de sentido que, além de inscrever os textos em discursividades específicas, marcam a relação da criança com a língua. Igualmente, como acontece na aquisição da fala, a interpretação lhe possibilita a entrada num outro lugar de funcionamento da língua, a escrita. Assim, a paráfrase tem origem nas famílias parafrásticas que funcionam como “matrizes de sentido” que convivem numa relação de tensão entre o mesmo e o diferente, entre o parafrástico e o polissêmico.

Além da ressonância de itens lexicais<sup>13</sup>, destacamos as ressonâncias de modo de

---

<sup>12</sup> - Ver definição do termo, página 70

<sup>13</sup> - ver definição do termo, página 70

dizer, como efeito do interdiscurso. Note-se, por exemplo, os enunciados “O Brasil teve vários obstáculos para pular”, “e poderemos voltar atrás e pula-las”, “vamos voltar atrás e pular aqueles pequenos obstáculos”, “Brasil, minha pátria”, “eu me sinto feliz nascido no Brasil”, “meu pai disse que o Brasil é aqui é boõm de vive...”, “o meio ambiente é muito importante para todos”, “eu sei que dá e aprendi a fazer diferente”, “você tem tomar providências para não assorar o rio”, “O senhor tem que fazer alguma coisa, todo mundo tem senão acaba”, e muitas outras. Observe-se que as relações com os esquemas interdiscursivos de repetibilidade, as seqüências discursivas de referência e os textos escritos não são simétricas, ao contrário, são relações que se embutem, imbricam-se, se modificam, por conseguinte não só a relação do sujeito com a língua enquanto objeto, quer oral, quer escrito, mas também, a língua como constitutiva da relação sujeito e coisas no mundo.

Portanto, a escrita dos textos deixa de ser o trabalho com a língua concebida como lugar de estabilidade dos sentidos para permitir o acontecimento, onde irrompe um “exterior” que possibilita aos enunciados, no dizer de Pêcheux (1997), estarem sempre suscetíveis de tornarem-se outros. Logo, pode-se dizer que há, na relação com os textos escritos uma memória de dizer que faz funcionar este sentidos, uma memória pertencente ao domínio da atualidade que inscreve o sujeito independente da sua vontade. Segundo Pêcheux,

o sujeito é “preso” nessa rede [de significantes] – “nomes comuns” e “nomes próprios”, efeitos de shifting, construções sintáticas, etc. – de modo que o sujeito resulta dessa rede como “causa de si” [...] a existência dessa contradição (produzir como resultado uma causa de si) e seu papel motor em relação ao processo do significante na interpelação-identificação, que nos autorizam a dizer que se trata realmente de um processo, na medida em que os “objetos” que neles se manifestam se desdobram, para atuar sobre si enquanto outro de si. (1994, p.157)

## VII- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, gostaria de ressaltar que num trabalho breve como este, não caberia o título de conclusão. Tomar este mestrado como um lugar a mais de uma reflexão que, ao contrário de encerrar as discussões sobre a relação da criança com a língua escrita, aponta para outras questões que merecem ser melhor aprofundadas, isto é, há muito ainda que se pesquisar.

Como se sabe a grande maioria das escolas, sejam públicas ou privadas, inspiradas nos modelos construtivistas, trabalham a escrita como um processo de objetivação, o que pressupõe uma relação calcada na dicotomia ensino/aprendizagem. Nesse sentido, *inscrevendo, assim, a aquisição da escrita nas relações de ensino/aprendizagem, expropriam a escrita de suas propriedades simbólicas.* (op.cit., p.247). O que há é um escamoteamento do processo de alfabetização, pois é justamente este caráter simbólico da relação sujeito/língua que põe a criança para dentro do funcionamento da língua.

Nesse sentido deve-se ressaltar os efeitos dos processos metafóricos e metonímicos. Porém, a metáfora não se caracteriza pela linearidade, mas pelo jogo entre significantes. Os deslizamentos de sentidos ocorrem sob o significante, através das relações que se dão em rede de significantes onde são produzidos os efeitos de sentido. Os efeitos produzidos pelos processos metafóricos e metonímicos percebidos nos textos que analisamos, me permitiu pensar a relação da criança com a interpretação e a singularidade desse processo. Um relação que só foi possível em função do contato/existência do Outro, quer textos escritos ou orais que permite dizer que, ao escrever, a criança parte de um já-dito, de um já-escrito, movimento que autoriza falar num processo de reinterpretação.

Essas reflexões confirmam, ainda, que nada tem sentido se não estiver ligado às cadeias significantes, momento em que os termos ganham sentido, no dizer de Saussure, *adquirem valor.* Dessa forma, pode-se afirmar que tanto as rasuras, quanto as repetições/incorporações que se alternam, produzem diferenças que têm como efeito a interpretação. As relações entre textos produzem efeitos no texto que se vai escrever/falar, o que mostra a pertinência de um outro mecanismo, definido por De Lemos como especularidade. Nesse sentido, Motta (op.cit., p.208), usa a metáfora do espelho para

explicar as transformações das relações da criança com a língua escrita. Para ela o espelho só tem borda, pois o que há nele é o que se coloca na sua frente, isto é, reflexo, por isso, pode espelhar, não tem imagem própria, logo, *o espelho serve como metáfora para a representação do funcionamento da língua. Por sua natureza promove a recolocação incessante do que nele se reflete.* O que acontece na relação entre os textos com os quais a criança mantém contato e o texto que na verdade vai escrever são os significantes que funcionam como pares paradigmáticos, de repetição com ressignificação. Como afirma Motta (1995, p.209), *os textos como um todo, também se repetem, fazem par. um com o outro, em um processo metonímico-metafórico de reflexão mútua.* Isto é, através de uma repetição, a criança insiste numa semelhança que provoca diferenças. Assim pode-se concluir que a linguagem não se faz apenas na horizontalidade da cadeia, mas, sobretudo, numa dimensão metaforonímica que produz efeitos de sentido.

Portanto, o erro, a rasura, a repetição/incorporações, nesse caso específico, apontam para um trabalho da criança no nível do significante, isto é, no funcionamento da língua. No caso do efeito da rasura, vista a partir de uma ‘interferência’ na forma de escrita da criança, o que se tem é seu apagamento no momento em que cobra da criança, o texto passado a limpo, higienizado. Nesse sentido, desprezam-se as hipóteses com as quais a criança lidou na relação com a língua escrita, como também, segundo Calil (1998), os efeitos que a rasura produziu sobre ela mesma. O texto pronto/limpo, possibilita a idéia de que na língua há controle. Na verdade, a rasura quer/pode mostrar muito mais do que isso, isto é, está na rasura o lugar por excelência do trabalho da criança na escrita da língua, onde a imprevisibilidade produz efeito. Assim, a rasura, para aqueles que se debruçam sobre a relação sujeito-escrita, deve se constituir num *locus* de reflexão, tomando-a a partir de uma relação de tensão entre o previsível e imprevisível da língua.

As substituições feitas, as formas de paragrafação, de pontuação, embora não aceitas pela normatividade da língua escrita, não deixaram de fazer sentido, pois inseridas numa cadeia, permitiu funcionar uma latência, dando lugar, ao que chamou Milner, de o “possível da língua”. Muito além do que mostrar uma relação de oposição ou substituição de termos, os processos metafóricos e metonímicos dão mostras de um trabalho intenso com os significantes, que colocados em novas relações, produzem a diferença.

Aquilo que aparece nos textos como aparentes reproduções, na verdade, são marcas, pistas de que os sentidos que chegam são efeitos da interpretação, que possibilita não incorporações absolutas, mas transferências de sentidos advindos dos textos escritos, orais, enfim, do Outro ou até mesmo da criança. Como afirma Motta (*idem*), *quando se trata de aquisição da escrita, a nosso ver, a criança lê/interpreta sua escrita no texto/discurso do Outro*, que fazem emergir na sua escrita, relações simbólicas marcadas pela diferença. Portanto, aquilo que aparece como desconexo, incoerente, sem sentido, possui a lógica da diferença que aponta para a significação, como efeito dos processos metaforonímicos. Logo, não se pode negar que há nesse processo, um trabalho com o significante, portanto, há sujeito.

É por esta razão que considero imprescindível a circulação de textos diversos na sala de aula e fora dela, pois é justamente esses textos que se apresentam para a criança como a língua materializada, a partir dos quais o trabalho com o significante é fertilizado, possibilitando a geração de outros sentidos, além de tomar contato com os mais diversos gêneros de textos. Nesse sentido, o trabalho com textos se torna mais rico, mais intenso, e isso faz com que a criança penetre com mais segurança no funcionamento próprio da escrita, através dos efeitos dos processos já conhecidos e pela interpretação.

Logo, escrever nada tem a ver com registro de signo, isto é a representação gráfica da pauta sonora. O fato de tomar a alfabetização como processo em que a representação é a preocupação primordial, impõe a relação som/grafema um caráter referencial, em que caberia ao sujeito apenas a função de categorizar unidades. Nesse sentido, pode -se dizer que há escritas diferentes: a literária e a da escola. Esta última é vigiada/censurada pelo professor, pois a escola não admite a rasura. A esta prática também subjaz a idéia equivocada de que a língua pode ser ensinada, que se sustenta na teoria da gramática normativa que acredita poder dar conta da língua através de uma pura descrição.

Entretanto, ao admitir-se os efeitos produzidos nas relações com textos, rompe-se com a idéia de ensino, desconstroi-se a concepção de representação.

Contudo, meu desafio se constituiu em tomar as escritas produzidas pela crianças compostas de repetições, incorporações como textos que possuíam, não uma reprodução absoluta, mas uma diretividade argumentativa. Gesto que nega um sujeito intencional, mas

assume um sujeito assujeitado pela língua, que interpreta, faz texto, numa relação que não se faz sem o Outro. Foi perfeitamente possível constatar que nos textos das crianças continham *pedaços dos textos do Outro*, como diria De Lemos, “os enunciados guardavam entre si uma relação textual”, cujos efeitos provocados nos textos escritos por elas são da ordem da interpretação

Desse modo, o que dá ao texto a textualidade? No dizer de Guimarães (1999), a textualidade implica uma concepção de linguagem para um nível muito além da frase. O fato de tomar a língua como heterogênea, implica pensar a textualidade na relação com a posição-autor que se dá na língua como acontecimento. Por esta razão, a relação sujeito-língua se caracteriza por uma singularidade que o leva a pensar que seu dizer é original, o que é um equívoco necessário.

Meu interesse, pois, não é discutir a questão da autoria, mas compreender como a memória do dizer possibilita ao texto uma textualidade. Por esta razão é que a memória do dizer se torna causa de interpretação, dando unidade àquilo que é disperso.

Portanto, ao interpretar um texto, não se interpreta o seu presente, mas uma memória discursiva que o faz funcionar num presente lingüístico. Logo, um movimento que se dá estritamente no simbólico. Isto põe outra questão: o exterior à língua, a memória discursiva, que constitui a significação no acontecimento, um movimento que se dá no nível estritamente do simbólico. Logo, o que deve se constituir no objeto de análise é a língua enquanto acontecimento.

A textualidade, então, se dá como resultante desse movimento. Se assim se define textualidade, tem-se aí um procedimento que é realizado pelo sujeito, um procedimento que Guimarães (1999) chamou de *reescritura*, isto é a forma como o texto re-diz um já-dito. Nesse sentido, a textualidade é efeito de reescritura que, apesar de se apresentar como possibilidades infinitas, torna-se única, singular, ao ser recortada pelo sujeito, ou seja, em meio à plurivocidade de sentidos, se faz unidade, diferença, texto. Logo, esta relação pressupõe uma tensão entre o mesmo, o repetível, a paráfrase e o novo, o diferente, o polissêmico. Donde se conclui que na própria paráfrase convivem, ao mesmo tempo, identidades e diferenças, pois ao parafrasear, os sentidos sofrem deslizamentos, como se pode ver no corpus analisado.

Após este breve momento de reflexão sobre os fenômenos e mistérios que envolvem o processo de aquisição da linguagem, tem-se condição de afirmar que a relação com a língua, quer oral, quer escrita, não é produto de uma relação de intenções, ancorada nos pressupostos positivistas sobre a linguagem. Ao contrário, a aquisição da escrita, como mostraram as análises, inscreve-se numa relação entre rede de significantes em que os termos e cadeias ganham sentido e podem ser ressignificados. Um processo singular, mas quando imerso em momentos de interação, no contato e contínuo com outros textos (orais e escritos), põe a criança para dentro do funcionamento da língua escrita

Dessa forma, o outro, os outros textos, a língua – o Outro – funcionam, em relação com o texto que se vai escrever, como um intervalo, brecha que abre o espaço para a subjetivação. Assim, os efeitos provocados como produto desta relação são da ordem da interpretação e possibilitam a emergência do sujeito. Logo, as repetições, as substituições dão mostras da relação muito singular da criança com a língua escrita, pois situam-se na fronteira entre o mesmo e o diferente, entre identificação e estranhamento. Os mecanismos utilizados (repetições, incorporações, substituições) demonstraram que, ao invés de reprodução literal dos sentidos de outros textos, a criança é posta em novas relações significantes, promovendo efeitos de argumentação.

## ABSTRACT

The present work is considered to reflect, in the set of the studies in the área of language. Acquisition, on the acquisition of the written language. Our objective is over all to argue the presnce of replications and frequent incorporations and consequent substitutions in the texts produced by children in the initial phase of their alphabetization. In my opinion, these procedures adopted by the child not only provoke changes in the relation subject-language compositions, as they also produce argumentation effects substitutions will be dealt with as input form of the child in the functioning of the written languages, that is, as constituent of the written-subject relation. On the other hand, it is through the effect of interpretation and through the metaphoric and metonymic processes that the changes happen, as well as, the movements of resignification in the children's texts. The handling that I will give to the these marks (replications, substitutions and incorporations) is based in the studies developed by Claudia Lemos and Pereira de Castro, in the field of the language acquisition.

On the other hand, I try to delineate in this work a theoretical relation between the hypotheses tacked above and, the studies developed by Silvana Serrani about paraphrases as "resonances of the signification on the French school of Discourse Analysis. This movement is justified by the fact the author deals the replications as vibrations of meanings in others texts, as memory of speech, which allowed me to relate the analysis of the literal marks (replications, substitutions, incorporations), taken for the prism of the hypotheses in the language acquisition with the notion of interdiscursivity of the Discourse Analysis.

## VIII- BIBLIOGRAFIA

- ANSCOMBRE, J-C. & DUCROT, O. (1976). "L'Argumentation la Langue". *Languages*, nº 42.
- ABAURRE, M.B.M.(1997). *Cenas de aquisição da escrita*. Editora Mercado de Letras. Campinas.SP.
- BENVENISTE, E. (1966). *Problemas de Lingüística Geral*. Editora Nacional. SP. 1977.Campinas.SP.
- BENVENISTE, E. (1962). "Os níveis de análise lingüística". Em *Problemas de Lingüística Geral I*. Campinas. Pontes . SP. 1988.
- BOSCO, Z.R. (1999). *No jogo do significante a infância da letra*. Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP. Campinas. SP.
- BOWERMAN, M. (1982). *Reorganizational processes in lexical and syntactic development*. I E. Wanner e L. Gleita (orgs.) *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge.
- BRUNER, J. (1975). *The Ontogenesis of Speech Acts*. *J.Ch. Language*. Vol.02
- CAGLIARI, L.C. (1997). *Alfabetização & Lingüística*. Editora Scipione. SP.
- CASTRO, M.F.P.(1985) *Aprendendo a argumentar. Um momento na construção da linguagem*. Editora UNICAMP.Campinas,SP. 1996.

- \_\_\_\_\_ (1995). "Ainda a negação: questões sobre a interpretação". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 29. UNICAMP. Campinas. SP.
- \_\_\_\_\_ (1996). *Interpretação e a Aquisição da Linguagem*. 5<sup>th</sup> International Pragmatics Conference. México.
- \_\_\_\_\_ (1997). "A fala do outro e a heterogeneidade da criança". *Revista do Mestrado em Letras da UFMS (RS)*, Janeiro/Junho. RS.
- \_\_\_\_\_ (1997). "Sobre a interpretação e os efeitos na fala na criança". *Revista Letras de Hoje*, nº2. Porto Alegre, RS. 1998.
- \_\_\_\_\_ (1998). "Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem". In: L.C.Uchôa, *Silêncios e Luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. Casa do Psicólogo. São Paulo.
- CHISS, J-L. PUECH, C. "O Cours de linguistique générale e a representação da língua pela escrita". In: CATACH, N. (org). *Para uma teoria da língua escrita*. Editora Ática. São Paulo.
- COURTINE, J.J. & MARANDIN, J.M. "Quel objet pour l'analyse du discours?". *Materialités Discursives*. Lille, Press Univeristaires. 1981.
- CULIOLI, A . "Sur quelques contradictions em linguistiques". *Communications*, 20. Paris. 1973.
- DERRIDA, J. (1971). "Freud e a cena da Escritura". In: *A Escritura e a Diferença*. Perspectiva. SP.

- DUCROT, O . (1973). "As escalas argumentativas". In: *Provar e Dizer*. Global. SP. 1981.
- \_\_\_\_\_.(1989). "Argumentação e "Topoi" Argumentativos". Em Guimarães, E. *História e Sentido na Linguagem*. Pontes. Campinas. SP
- FARIA, N.R.B. (1997). *Nas letras das canções, a relação oralidade e escrita*. EDUFAL. Maceió. AL.
- FERREIRO, E. (1990). "A escrita... antes das letras". In: SINCLAIR, H. (orgs.) A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias. Cortez. SP.
- FIGUEIRA, R. A . (1986). Causatividade: um estudo longitudinal de suas principais manifestações no processo de aquisição do Português por uma criança. Tese de doutoramento. IEL/UNICAMP.
- FONTANA, M. Z. Cidadãos modernos. Discurso e representação política. Campinas. Editora Unicamp. 1997.
- FUCHS, C. (1994). *Paraphrase et Énonciation*. Editions OPHRY. Paris.
- FUCHS, C. & Lê Goffic, P. "Ambigüité, paraphrase et interprétation" (1ª parte), *Modèles LINGUISTIQUES*. Lille, Presses Universitaires, 1983.
- GALLO, S. L. (1992). *Discursos da escrita e ensino*. Tese de doutoramento. IEL/UNICAMP. Campinas. SP.
- GUILHAUMOU, J. & MALDIDIER, D. "Analyse discursive d'eu journée révolutionnaire: 4 september 1793". *Cahiers de Recherche Sociologique*. Montreal, UQAM, 1984. Vol. 2.

GUIMARÃES, E.(1995). *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas. Pontes. SP.

\_\_\_\_\_. (1987). *Texto e Argumentação*. Pontes. Campinas. SP.

\_\_\_\_\_. (1999). *Textualidade e Enunciação*. Em *Escritos*, Nº 04, LABEURB. Unicamp.

\_\_\_\_\_. (1999). *Textualidade e enunciação*. *Escritos*, nº2 LABEURB/NUDECRI/UNICAMP. Campinas.SP.

HALLIDAY, M. A .K. (1976). *Cohesion in English*. London. Longman.

JAKOBSON, R. (1963). "Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia". In: *Linguística e Comunicação*. Ática. SP.

LACAN, J. (1966). *Écrits*. Seuil. Paris.

LEMOS, C.T.G. (1992). Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum I-I*.

\_\_\_\_\_. (1997). *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy. Trento. Itália.

\_\_\_\_\_. (1986). Interacionismo e aquisição de linguagem. *Revista D.E.L.T.A.* Vol.2, nº2. .

\_\_\_\_\_. (1991). *Saber a língua e o saber da língua*. Aula Inaugural IEL/UNICAMP. Março de 1991. Campinas.SP.

- \_\_\_\_\_ (1995). "Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem".  
*Revista Letras de Hoje*, nº 30. Porto Alegre,RS.
- \_\_\_\_\_ (2000). "Questioning the notion of development: the case of language acquisition". *Revista Culture Psypology*".2000.
- LEMOS, M.T.G. (1992). "Sobre o que faz texto: uma leitura de cohesion in English".  
*Revista D.E.L.T.A.* Vol. 8, nº1.
- \_\_\_\_\_. (1994). *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição da linguagem*. Tese de doutoramento. IEL/UNICAMP.
- LIER-DE-VITTO, M. F. A. (1994). *Os monólogos da criança: "delírios da língua"*. Tese de doutoramento. IEL/UNICAMP.
- LYONS, J. *Semântica*. Porto. Presença-Martins Fontes. 1980.
- MILNER, J.C.(1989). *Introduction à une science du langage*. Seuil. Paris.
- MOLINO, J; SOUBLIN, F. & TAMINE, J. "Problèmes de la métaphore". *Languages*, 54.  
Paris. 1979.
- MOTTA, S.B.V. (1995). *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*.  
Tese de Doutoramento. PUC/SP.
- NELSON, K. (1985). *Making sense: The Acquisition of Shared Meaning*. New York.  
Academic Press.
- Oliveira, E.C.(1998). *Autoria. A criança e a escrita de histórias inventadas*. EDUFAL.  
Maceió-AL.

- ORLANDI, E.P. (1998). "Paráfrase e polissemia. A fluidez nos limites do simbólico".  
*Revista RUA*, UNICAMP-NUDECRI, Campinas: n.4, março 1998.
- ORLANDI, E.P. & GUIMARÃES, E.R.J. "Unidade e dispersão: uma questão do Texto e do Sujeito". Cadernos PUC, nº 31.
- PÊCHEUX, M. (1969). *Por uma análise automática do discurso*. F.Gadet e T.Hack(orgs.). Editora UNICAMP. Campinas. 1990.
- \_\_\_\_\_. (1988). *Semântica e Discurso*. Campinas. Editora da Unicamp. 1988.
- \_\_\_\_\_. (1990). *O discurso, estrutura ou acontecimento*. Pontes. Campinas. SP.
- \_\_\_\_\_. (1981). "O sentido dominante: a literaridade como produto da história".  
*Anais do Encontro Nacional de Linguística*. PUC/RJ.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. (1975). "Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours". *Linguages*, 37. Tradução em português: Campinas, Editora da Unicamp, 1990.
- PERRONI, M.C. (1983). *Desenvolvimento do discurso narrativo*. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas. SP. 1992.
- ROJO, R. (1998). "O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista". In: ROJO, R. (org). *Alfabetização e Letramento*. Editora Mercado de Letras. Campinas. SP.
- SALEH, P.B.O. (2000). *Narrativas infantis sobre experiências vividas: uma questão de representação?* Tese de doutorado. IEL/UNICAMP. Campinas. SP.

SAUSSURE, F.(1916). *Curso de lingüística geral*. Cultrix. São Paulo. 1971.

SERRANI, S.M. (1993). *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. Editora da UNICAMP. Campinas.SP.

WITTGESNTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Abril Cultural. SP. 1975. Coleção "Os Pensadores".