

## O REPETÍVEL NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA: LUGAR DA ARGUMENTAÇÃO

Ana Maria DI RENZO

**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.*

*O tratamento que darei a 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.*

**ABSTRACT** *The present work is considered to reflect, Inthe set of the studies Inthe area of language. Acquisition, on the acquisition of the written language. Our objective is over all to argue the presence of replications and frequent incorporations and consequent substitutions Inthe texts produced by children Inthe initial phase of their alphabetization. The handling that I will give to the these marks (replications, substitutions and incorporations) is based Inthe studies developed by Claudia Lemos and Pereira de Castro, Inthe field of the language acquisition.*

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.

Neste trabalho procurei investigar os efeitos que o contato cotidiano com outros textos (orais e escritos) promovem na escrita infantil. 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 substituições acarretam?

Além de permitir a entrada da criança no funcionamento da língua escrita, nota-se que este contato modifica também a fala que, por sua vez, volta a promover efeitos na escrita de tal forma que produz, pelo modo como o texto é 'reescrito'<sup>1</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. Logo, ao invés de tornar o texto desconexo e incoerente, estes mecanismos dão a ele um sentido argumentativo a ser apreendido pelo pesquisador.

Assim, 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: 128) e por metonímia, a própria definição 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 inscrita sua posição na cadeia/estrutura e é nessa medida que o elemento pode representar toda a cadeia, enquanto parte que representa o todo.* (1992: 127)

A partir de Lemos, podemos pensar 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.

No entanto, a prática com a linguagem escrita na escola tem sido basicamente a de exercícios estruturais e de ortografia, desvinculados do funcionamento da língua. Em conseqüência 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, 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: 59)

---

<sup>1</sup> O termo se refere ao estudo desenvolvido por Guimaraes (1998) que será, posteriormente, melhor explicitado como um procedimento que grante a textualidade.

Para averiguar minha hipótese, tomei um texto<sup>2</sup> escrito por uma criança de 2ª série. O professor escolheu um tema para desenvolver uma discussão: *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. Na última semana do mês, o professor solicitou às crianças que escrevessem um texto a partir do enunciado: “Vimos neste mês várias faces do nosso país. Escreva um texto baseado nas informações que você possui, analisando a situação do Brasil”. Dentre eles, tem-se:

#### *A batalha do Brasil*

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

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

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, tomei na Aquisição da Linguagem, o 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.

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 deu. Situo o lugar epistemológico de reflexão, explicitando conceitos e dispositivos do quais me valerei na interpretação e análise dos textos.

---

<sup>2</sup> Fizeram parte do *corpus* da minha dissertação de mestrado um conjunto de seis textos. Ver dissertação de mestrado: O repetível no processo de aquisição da escrita: lugar de argumentação. IEL/UNICAMP, 2000.

## I - INTERACIONISMO NA AQUISIÇÃO DE 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-lingüístico” 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 dos adultos e aqueles das crianças.

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 (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. 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 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 1998:7)

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 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. 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: 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 rediscutir 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.

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.* (Pereira de Castro 1997: 45).

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: 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.

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.

Por outro lado, 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.

A partir de Ducrot (1983) e Guimarães (1995), constata-se 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. Dito de outro modo, as relações de caráter argumentativo 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 Anscombre (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.

Ao considerar que o funcionamento dos processos metafóricos e metonímicos (Lemos 1992) 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 Lemos (in Motta 1995: 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.

Os processos metafóricos e metonímicos, tal como formulados por 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.

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.

O texto está afetado por uma discursividade, a de nacionalidade, do patriotismo. O último por uma discursividade outra, a do ecologismo/ambientalismo.

Notam-se neste texto várias marcas de incorporação de textos orais e escritos que sustentam sua composição. Observe-se, 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. Pode-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 vária 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 ecônomia 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 abranda 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”, verbo 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, “voltar atrás e pulá-las”, guarda relação com “escalar muralha” e num movimento metonímico, repete-se (“voltar atrás 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.

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 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 às redes de significações. São estas que permitem que as cadeias sejam tomadas como “texto”, como unidade. Este movimento se dá metaforonicamente, como já foi dito, através do emprego de termos como “batalha”, “muralhas”, “pular”, “escalar”, etc., como afirma Calil (1998:129) *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.*

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.* (1995:114)

Embora os textos tratem de uma escrita muito singular, formuladas por construções como “o Brasil teve vários obstáculos para pular, vária muralhas para escalar”, “não pulou o pequeno obstáculo da economia e o da pobreza”, 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: 132)

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.

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.

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 se situam 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.

---

## BIBLIOGRAFIA

- CALIL, E. O. (1998). *Autoria. A criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió : Editora EDUFAL.
- CASTRO, M. F. P. (1985) *Aprendendo a argumentar. Um momento na construção da linguagem*. Campinas: Editora UNICAMP, 1996.
- \_\_\_\_\_. (1995). “Ainda a negação: questões sobre a interpretação”. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 29. Campinas: UNICAMP.
- \_\_\_\_\_. (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.
- \_\_\_\_\_. (1997). “Sobre a interpretação e os efeitos na fala na criança”. *Revista Letras de Hoje*, nº2. Porto Alegre, 1998.
- \_\_\_\_\_. (1998). “Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem”. In: L. C. Uchoa. *Silêncios e Luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- DUCROT, O. (1973). “As escalas argumentativas”. In: *Provar e Dizer*. São Paulo: Global, 1983.
- \_\_\_\_\_. (1989). “Argumentação e “Topoi Argumentativos”. Em Guimarães, E. *História e Sentido na Linguagem*. Campinas: Pontes, 1998.
- GUIMARÃES, E. (1995). *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes.

- 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.
- MOTTA, S.B.V. (1995). *O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita*. Tese de Doutorado. PUC/SP.
- PÊCHEUX, M. (1990). *O discurso, estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.