

## Marcas de argumentação em textos escritos por crianças

*Claudia Rosa Riolfi\**

*Renata de Oliveira Costa\*\**

**Resumo:** O presente estudo, cujo *cópus* é composto por cinquenta e quatro manuscritos, versa a respeito dos recursos mobilizados por nove informantes entre sete e oito anos de idade para persuadir o interlocutor estabelecido por seu texto. Visou a investigar a possibilidade de as crianças recém-alfabetizadas serem gradualmente mais bem-sucedidas na persuasão. Os informantes foram solicitados a escrever seis textos nos quais o uso de argumentos e de marcas linguísticas da argumentação estava pressuposto. A análise mostrou que, após um ano, ocorreram algumas mudanças relevantes: a) aumento na extensão; b) substituição dos desenhos por palavras escritas; c) maior uso de argumentos eficazes; d) aumento gradual de marcas linguísticas da argumentação; e) uso pertinente de operadores argumentativos para organizar seus textos; e f) ocorrência de subentendidos. Ficou evidenciado que a criança já consegue se aproveitar de estratégias linguísticas para persuadir os interlocutores estabelecidos por seus textos.

**Palavras-chave:** Escrita; argumentação; ensino de Português

## Marks of argumentation in texts written by children

**Summary:** This work, whose corpus consists of fifty-four manuscripts, examines the strategies used by seven- and eight-year-old students in order to persuade the addressees established in the texts. Its aim was to investigate the children's possibility of being gradually more successful when persuading in written texts. Nine students were asked to write six texts in which the use of arguments and

---

\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo – Brasil. E-mail:- riolfi@usp.br

\*\* Professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e dos anos iniciais do Ensino Fundamental I da Rede municipal de Ensino da cidade de São Paulo (SP) – Brasil. E-mail:- renatadeocosta@hotmail.com

linguistic marks of argumentation were presupposed. The analysis pointed out that, after one year, some relevant changes occurred: a) expansion of the texts; b) replacement of freehand drawings for words; c) use of more efficient arguments; d) gradual increase in the use of the linguistic marks of argumentation; e) appropriate use of argumentative operators in order to organize the texts; and f) occurrence of implied information. It was indicated that children are already able to take advantage of linguistic strategies in order to persuade the addressees established in their texts.

**Key words:** Writing; argumentation; Portuguese teaching.

### Introdução

Partindo do pressuposto de que os alunos das séries iniciais são capazes de argumentar por meio da escrita, o presente estudo versa a respeito dos recursos mobilizados por alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental para persuadir o interlocutor estabelecido por seu texto.

Na contramão de uma cultura escolar na qual o trabalho com a argumentação costuma ser adiado para o Ensino Médio, acreditamos que não há razões para que práticas escolares de ensino de Língua Portuguesa nas quais o ato de argumentar por meio da escrita — essa importante parcela do trabalho linguístico, uma categoria específica de trabalho humano (Rossi-Landi, 1985) — permaneçam no âmbito do não realizado.

Como essa cultura escolar se configura na prática? Analisando-se, por exemplo, uma tabela, destinada a recomendar quais gêneros textuais devem ser trabalhados em cada ano do ciclo, encontrada nas Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental I (São Paulo, 2007, p. 35) para a área de Língua Portuguesa, percebe-se que, nos anos iniciais, dá-se preferência aos textos mais curtos (listas, manchetes, verbete de curiosidade, bilhete, etc.) e aos textos narrativos (conto tradicional, conto de repetição etc.). Como se parte do mais “simples” ao mais “complexo”, o estudo de textos que demandem uma

interpretação mais elaborada por parte do aprendiz (como, por exemplo, as reportagens) é deixado para os anos finais.

Entretanto, em uma pesquisa que analisou 2.434 horas de aula de Língua Portuguesa, registradas em diário de campo e ministradas de 2006 a 2008, em setenta escolas públicas de Ensino Médio na capital de São Paulo, Riolfi e Igreja (2010) mostram que o trabalho com a dissertação está raramente presente. A análise dos dados efetuada pelas autoras mostrou que apenas quinze por cento do tempo foi utilizado para ensinar a escrever, e que, inclusive, esse tempo foi gasto com outros tipos de texto que não o dissertativo. Apenas seis por cento do tempo das aulas de Língua Portuguesa foi dedicado à exposição das características deste tipo de texto, seguida da demanda de produção escrita. Os momentos dedicados à correção coletiva e à reescrita foram praticamente inexistentes, e aqueles dedicados a fazer uma reflexão prévia à prática da escrita, raríssimos. Assim, a pesquisa constatou que o ensino da escrita do texto dissertativo, que, de acordo com as recomendações, deveria estar sendo feito no Ensino Médio, na prática vem sendo negligenciado. Pode-se afirmar, portanto, que muitos alunos saem da escola básica sem terem passado por um trabalho sistematizado com o texto dissertativo, tipo de texto no qual o uso das operações linguísticas para a argumentação está pressuposto.

Opondo-nos a um tipo de ensino de Língua Portuguesa por meio do qual o aluno fica privado de um importante produto cultural que, inclusive, tem grandes repercussões práticas (argumentar por meio da escrita), inscrevemos nossa pesquisa em uma perspectiva segundo a qual as *operações de argumentação*, ou seja, os fatos, os dados e os conhecimentos que o locutor traz para o seu texto, e os quais organiza por meio de marcadores linguísticos para convencer o seu destinatário (Geraldi, 2003, p. 197), podem ser trabalhados já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, por meio de um estudo longitudinal com nove sujeitos entre sete e oito anos de idade, que, à época da coleta de dados, começavam a escrever os primeiros textos com autonomia, pretendemos mostrar que crianças recém-alfabetizadas já são capazes de argumentar por meio da escrita. Especificamente, visamos a investigar a presença de

argumentos e de marcas linguísticas da argumentação em bilhetes e cartas escritos pelas crianças. Trata-se de um grupo com dois meninos e sete meninas, provenientes das classes sociais D e E, oriundos de famílias nas quais as atividades ligadas à escrita e à produção de textos não são predominantes.

Posto isso, é necessário dizer que, embora de modo esparso, a capacidade da criança para lidar com diversos tipos de textos já foi trabalhada por outros pesquisadores. Partindo da hipótese de que o texto expositivo (qualquer tipo de texto explicativo, que visa à exposição de um assunto) é acessível para as primeiras séries do Ensino Fundamental, desde que sejam oferecidas condições para tal, Abreu (1990), investigou as noções que as crianças de terceira série têm com relação ao texto expositivo. Concluiu que a criança de terceira série é capaz de compreender e produzir textos expositivos, e que, além disso, é possível expor a criança a diferentes gêneros e “não esperar um ‘momento’ em que ela estaria madura para ampliar seu leque”. (Abreu, op.cit., p. 91)

Quinze anos depois, Aguiar (2005) procurou mostrar que, apesar de o trabalho com a dissertação/argumentação só ocorrer nas séries finais do Ensino Fundamental, os alunos das séries iniciais já são capazes de materializar aspectos da estrutura argumentativa em seus textos. Para tanto, analisou a utilização de marcas que indiquem a argumentação (mesmo em textos narrativos ou descritivos) em textos de alunos provenientes de quinta e sexta séries do Ensino Fundamental de diferentes colégios localizados na cidade do Rio de Janeiro. Concluiu que os alunos mais jovens já são capazes de selecionar argumentos pertinentes para defender seus pontos de vista e enfatizou a necessidade de adiantar o estudo da argumentação para as séries iniciais.

Nossa experiência enquanto educadoras e pesquisadoras de aspectos relativos ao ensino de Língua Portuguesa para crianças pequenas nos levou a suspeitar de que, bem mais cedo do que no período postulado por Aguiar, as crianças já sejam capazes de utilizar argumentos persuasivos e de produzir textos nos quais as marcas linguísticas de argumentação estejam presentes. Assim, ainda que a capacidade de lidar com diferentes tipos de texto já tenha sido abordada

anteriormente, cumpre esclarecer que a novidade que pode ser trazida pelo presente trabalho é o fato de este apontar para a possibilidade de um trabalho com a argumentação já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nossa hipótese, portanto, é aquela segundo a qual, ao escrever, mesmo sem grande experiência com a produção de textos, a criança consegue se aproveitar das estratégias que usa para persuadir seus interlocutores em sua vivência social como falante de Língua Portuguesa, mesmo que não tenha recebido instrução formal para tal fim.

Posto isso, questionamos: caso crianças recém-alfabetizadas sejam regularmente solicitadas a escrever textos nos quais o uso de argumentos e de marcas linguísticas da argumentação esteja pressuposto, é possível que sejam gradualmente mais bem-sucedidas, ao persuadir o interlocutor estabelecido por seu texto?

#### A argumentação e os seus aspectos linguísticos

A pesquisa foi embasada nos trabalhos de Perelman e Olbrechtse-Tyteca (1996) a respeito da escolha dos argumentos e nos de Ducrot (1987), no que se refere aos aspectos linguísticos da argumentação. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), a argumentação ocorre na relação entre o locutor e seu auditório, “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 22). Seu objetivo é

provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno. (Ibid., p. 50)

Os autores partem do princípio de que “como a argumentação visa a obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar” (Perelman; Olbrechts-

Tytec, 1996, p. 21). Assim, para obter os efeitos desejados, é necessário construir o texto de maneira a levar seu interlocutor às conclusões desejadas. Não se trata de somente escolher os argumentos, mas, também, de organizá-los no texto e de fazer uso de recursos que contribuam para o convencimento do auditório, como, por exemplo, os operadores argumentativos e os modalizadores.

Uma argumentação pode ser dirigida para um “auditório particular” ou para um “auditório universal”. Um “auditório particular” é caracterizado pela homogeneidade e pela especificidade de seus constituintes. Já o “auditório universal” é composto pela “humanidade inteira” (Ibidem, p. 33-4), e tem como característica fundamental a heterogeneidade. Assim, o orador (aquele que elabora a argumentação) deve selecionar argumentos que sejam válidos para diferentes interlocutores; portanto, com validade intemporal e absoluta (Ibidem, p. 35).

Na direção de construir um aparato desde o qual se possa melhor analisar nossos dados, cumpre esclarecer que os autores distinguem dois tipos de argumentação, a saber: “argumentação persuasiva”, aquela que pretende “valer só para um auditório particular”, e “argumentação convincente”, aquela que deveria obter a adesão de todo o ser racional, logo, um “auditório universal” (Ibidem, p. 31).

Compre esclarecer, ainda, mais dois aspectos. O primeiro refere-se ao fato de que a pesquisa cujos resultados ora divulgamos voltou-se para a possibilidade de crianças recém-alfabetizadas serem bem sucedidas na produção de textos nos quais a argumentação persuasiva se encontra implicada.

Por sua vez, o segundo refere-se ao fato de a descrição e o estudo desses recursos já terem sido realizados por diversos estudiosos, entre eles Oswald Ducrot (1987), para quem a argumentação é uma propriedade da língua. É importante ressaltar que suas pesquisas giram em torno da ideia de que o valor semântico de certos signos se confunde com o poder que eles têm de orientar um enunciado em direção a uma determinada conclusão.

Para nós, o aspecto mais original da abordagem de Ducrot consiste em considerar a argumentação como elemento fundamental da língua e colocar o “informativo” como derivado daquele. Em sua avaliação, a argumentação ocorre sempre que alguém enuncia uma frase, pois quem o faz se apresenta “como argumentando em favor de tal tipo de conclusão” (Ducrot, 1987, p. 98). Eis porque se diz que a argumentação é inerente à língua. É importante frisar, entretanto, que o ato de argumentar não consiste em um processo acéfalo, independente do locutor.

A escolha dos argumentos e dos operadores linguísticos utilizados na argumentação determina o que Ducrot nomeia como o “valor argumentativo” do enunciado. Para ele, para além de seu conteúdo informativo, a frase pode comportar diversos morfemas, expressões ou torneios que servem para dar uma orientação argumentativa ao enunciado. Ducrot chama estes elementos de “operadores argumentativos”.

Para mostrar como os operadores argumentativos direcionam as conclusões de determinados enunciados, recorreremos a um dos estudos de Koch (2008, p. 103) no qual a autora retoma a noção de “escala argumentativa” formulada por Ducrot. Koch nos lembra que, para compreender o conceito de escala argumentativa, é necessário introduzir a noção de “classe argumentativa”.

De acordo com Guimarães (1987, p. 26), uma classe argumentativa é “constituída pelos enunciados cujos conteúdos, regularmente, se apresentam como argumentos para uma conclusão [...]”. Em outras palavras, são os argumentos que encaminham o ouvinte para uma mesma conclusão.

Diz-se que  $p$  é um argumento para a conclusão  $r$ , se  $p$  se apresentar como devendo levar o interlocutor a concluir  $r$ . Quando vários argumentos –  $p$ ,  $p'$ ,  $p''$ ... – se situam numa escala graduada, apontando com maior ou menor força para a mesma conclusão  $r$ , diz-se que eles pertencem à mesma escala argumentativa (Koch, 2008, p. 103).

A partir dos estudos de Koch (2003, p. 31-38), sabemos que as funções dos operadores argumentativos são, entre outras, as que se

seguem: assinalar “o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de uma determinada conclusão”; somar “argumentos a favor de uma mesma conclusão”; introduzir “uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores”; introduzir “argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas”; estabelecer “relações de comparação entre elementos com vistas a uma dada conclusão”; introduzir “justificativas ou explicação relativa ao enunciado anterior”; contrapor “argumentos orientados para conclusões contrárias”; introduzir “conteúdos pressupostos no enunciado”.

Com relação a esta última função, esclarecemos que, de maneira geral, “pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse”. (Ducrot, 1987, p. 56). A pressuposição se baseia, então, em um contrato virtual entre o locutor e seu ouvinte, no qual aquele trabalha com a hipótese de conhecimentos partilhados. Se esse “contrato” não for firmado, não há compreensão entre as partes, pois a “recusa dos pressupostos leva à rejeição do diálogo oferecido pelo falante no momento em que se fala”. (Ibidem, p. 57).

O conceito de pressuposição está intimamente ligado ao de subentendido, sendo que a “pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados; o subentendido, por sua vez, diz respeito à maneira como este sentido deve ser decifrado pelo destinatário” (Koch, 2008, p. 67).

Posto isso, esclarecemos que, no que segue, buscaremos mostrar as mudanças nos modos por meio dos quais as crianças utilizam os argumentos e as marcas linguísticas de argumentação ao longo de um período de um ano.

#### As operações de argumentação nos textos das crianças

O *corpus* de pesquisa foi composto por cinquenta e quatro manuscritos produzidos em contexto escolar. Destes, onze textos foram integralmente transcritos no trabalho, respeitando-se o modo como foram produzidos no manuscrito original. Quando necessário, fazemos a transcrição diplomática de alguns fragmentos na análise de dados.

Sua coleta foi realizada ao longo de um ano (dezembro de 2008 a dezembro de 2009) numa escola pública estadual, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo. Na data inicial da coleta do *corpus*, vinte informantes estavam concluindo a primeira série do Ensino Fundamental e começavam a escrever os primeiros textos com autonomia.

Com a colaboração da professora regente das crianças, a quem agradecemos, foi solicitado que as vinte crianças escrevessem cartas, com a periodicidade de dois meses aproximadamente, visando ao convencimento de um determinado interlocutor. Esta solicitação foi feita por ela no horário normal de sua aula, como parte das atividades de rotina de avaliação diagnóstica.

A professora regente, anteriormente, já havia ensinado aos seus alunos os elementos que compõem uma carta. Assim, no início de cada coleta, seguindo nossa orientação, ela se limitava a situá-los numa situação hipotética, utilizando-se de uma formulação do tipo: “*Imagem que vocês...*”. Então, solicitava-lhes que escrevessem uma carta, referente à situação proposta, da melhor forma que conseguissem, reforçando que o objetivo daquela escrita era convencer o possível leitor.

Desse grupo, selecionamos a produção de nove informantes para compor o *corpus* da presente pesquisa. Cada informante produziu seis textos, que começaram a ser coletados quando os informantes estavam na primeira série e continuaram a ser produzidos durante o ano letivo seguinte.

Como os vinte informantes iniciais foram distribuídos entre as cinco turmas de segunda série da escola, decidimos continuar a coleta do *corpus* na classe que tivesse mais alunos do grupo inicial, no caso, a segunda série “A”, que contava com nove desses alunos. Os pais foram informados a respeito da pesquisa e assinaram um termo de autorização para o uso dos manuscritos.

Para cumprir as tarefas, os informantes tiveram que estabelecer como interlocutor de seus textos um personagem particular: ou conhecido pelos sujeitos da pesquisa ou parte integrante das

representações que circulam no imaginário infantil. O quadro A, a seguir, ilustra as datas de cada coleta e a respectiva tarefa solicitada.

<i>Data</i>	<i>Tarefa</i>
<i>dezembro/2008</i>	Carta para o “Papai Noel”, pedindo um presente de Natal.
<i>março/2009</i>	Carta para os pais, pedindo autorização para ir a uma excursão ao parque ecológico.
<i>junho/2009</i>	Carta para os pais, pedindo autorização para ir ao zoológico com a família de um amigo.
<i>agosto/2009</i>	Carta para a avó, que não pode sair de casa porque cuida de alguns gatinhos, convidando-a para passar o feriado em casa.
<i>outubro/2009</i>	Carta para os pais de um amigo, pedindo que o autorizem a ir a sua festa de aniversário, sendo que eles (os pais) não poderiam levá-lo.
<i>dezembro/2009</i>	Carta para o “Papai Noel”, pedindo um presente de Natal.

Quadro A: Tarefas propostas para as crianças

### Os elementos linguísticos mais mobilizados em cada tarefa

Analisando-se os cinquenta e quatro textos produzidos pelos nove informantes, percebemos que, durante o período de um ano, houve mudanças qualitativas e quantitativas. Para que se tenha ideia de sua natureza, mesmo antes de analisar os dados, agrupamos no quadro B, a seguir, os argumentos presentes nos textos de uma mesma criança.

<i>Tarefa:</i>	<i>Argumentos presentes nos textos:</i>
Convencer o interlocutor a dar um presente de Natal:	“Eu queria muito”; “Porque é legal”
Convencer o interlocutor a autorizar a realização de uma excursão:	“É muito importante”; “Eu vou aprender muitos tipos de plantas e muitos tipos de animais.”; “Eu vou me divertir”
Convencer o interlocutor a autorizar um passeio com os pais de um amigo:	“O meu amigo me convidou”; “É muito importante”; “Eu vou conhecer muitos tipos de plantas e muitos tipos de animais”
Convencer o interlocutor a vir	“Aproveita que está feriado”; “É só trazer os gatinhos”

passar o feriado em sua casa:	
Convencer o interlocutor a deixar o filho vir à festa de aniversário do locutor:	“Olá meu nome é Daniel Gomes Soares e eu estudo junto com o Lucas”; “Mas deixa o Lucas vir, o meu pai busca”; “É importante que ele venha no meu aniversário”
Convencer (novamente) o interlocutor a dar um presente de Natal:	“Eu queria muito a cartela dos super heróis e os meus pais não podem comprar”

Quadro B: Argumentos produzidos pelo informante Daniel em seis tarefas diferentes

A partir da tabela apresentada, pensamos que é possível notar que, a exemplo de todos os outros informantes, a cada nova produção, Daniel escolheu argumentos mais convincentes, demonstrando que ele foi capaz de se adaptar aos diferentes auditórios propostos (Perelman; Olbrescht-Tyteca, 1992, p. 26).

Compare-se, por exemplo, o argumento “Porque é legal” utilizado no texto produzido em dezembro de 2008 com o argumento “Eu vou aprender muitos tipos de plantas e muitos tipos de animais”, utilizado em texto produzido três meses depois. Note-se que, na segunda tarefa, percebe-se muito mais claramente a preocupação da criança em levar em conta o seu auditório. O interlocutor estabelecido por seu texto é a sua mãe e, em última instância, ele sabe que a professora vai ler o texto. Assim, apresenta a possibilidade de aprender conteúdos escolares como um forte argumento para persuadir tanto uma quanto outra.

Concluída esta primeira abordagem bastante geral, no que segue, passaremos a analisar com maior detalhe o desempenho dos informantes em cada uma das tarefas, em especial no que se refere à presença de argumentos e de marcas linguísticas de argumentação.

Para não alongar demasiadamente a análise de dados, com exceção de uma das tarefas, trabalharemos com dois dos nove textos escritos em cada uma das tarefas. O primeiro deles é um exemplar, ou seja, aquele ao qual a maioria das tarefas se assemelha. Por sua vez, o segundo é sempre aquele que, pela sua diferença, destacou-se entre os produzidos em atendimento à tarefa. No caso da tarefa na qual

trabalhamos com apenas um texto, não houve produção que tivesse se destacado das exemplares.

*a) Convencer o interlocutor a dar um presente de Natal*

As primeiras produções, coletadas em dezembro de 2008, com o grupo inicial de vinte informantes, foram curtas, não mais que três ou quatro linhas. Cumpre ressaltar que, como era a primeira vez que os alunos foram solicitados a convencer alguém, houve muita reclamação.

Muitos deles entregaram textos nos quais constava o presente que gostariam de ganhar, mas sem que aparecesse uma tentativa de apresentar argumentos que persuadissem o leitor a atender ao pedido. Nas vezes nas quais a professora regente lhes solicitava tentar justificar o motivo pelo qual o “Papai Noel” (ou quem quer que eles tivessem escolhido) deveria lhes dar o presente, a maioria se limitou a acrescentar um “Porque sim” ou um “Porque é legal”.

De acordo com Koch (2003), a função de operadores como “porque”, “portanto”, “logo”, “por conseguinte”, “pois”, etc. é introduzir “uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores” (Ibidem, p. 34). Dos nove informantes, seis fizeram uso do operador argumentativo “porque”. Apesar de as justificativas não serem muito convincentes, ficando entre o “porque sim” e o “porque é legal”, já demonstraram capacidade de selecionar um operador para justificar a frase anterior, mesmo não recebendo nenhuma instrução para que o fizessem. Leia-se o manuscrito 1.

1. SÃO PAULO, 5 DE DEZEMBRO DE 2008.
2. QUERIDO JESUIS EU QUERIA UMA SALINHA
3. DE BRINQUE POQUE EU GOSTO MUINTO
4. BEIJOS EE
5. ABRAÇOS
6. BIANCA A

*Manuscrito 1, produzido em 5 de dezembro de 2008*

Como se pode observar no manuscrito 1, Bianca produziu uma carta de seis linhas na qual “Jesus” foi estabelecido como interlocutor.

De forma clara, seu texto visa a persuadi-lo a intermediar a obtenção de uma “salinha de brinquedo” (linhas 2 e 3).

Para tal fim, observa-se que, na linha 3, a informante utiliza-se do operador argumentativo *porque* para, na sequência, explicar a razão pela qual merece ganhar o presente escolhido, a saber: gostar muito. Em sua avaliação, portanto, o fato de gostar muito da “salinha de brinquedo” é uma justificativa forte o suficiente para que ela ganhe o presente. Assim, não são apresentados novos argumentos.

Um dos textos produzidos nessa tarefa merece destaque, pois diferentemente de oito de seus colegas, que escolheram o operador argumentativo *porque*, Bianca recorreu a outro operador para elaborar sua argumentação: o “mas”. Observemos o manuscrito 2:

1. SÃO PAULO, 5 DE DEZEMBRO
2. DE 2008
3. QUERIDO JESUS EU QUERO MUNTO GAN
4. HAR MUM UM A CASINHA DA BARBE UM
5. MAS MINHA MÃE NÃO TEM DINHEIRO
6. BIANCA
7. 05/11/02

*Manuscrito 2, produzido em 5 de dezembro de 2008.*

A exemplo de sua homônima, Bianca também estabelece “Jesus” como o interlocutor de seu texto, de sete linhas. Neste caso, busca a sua intermediação para conseguir “a casinha da Barbie” (linha 4).

A exemplo de outras crianças, na linha 3 faz uso de um argumento (querer muito) pouco persuasivo para Jesus, o interlocutor estabelecido por seu texto. Pode-se afirmar, entretanto, que, a partir desse ponto, ela progride na escala argumentativa. Provavelmente, a menina antecipou uma objeção que poderia ser feita por Jesus, aquela segundo a qual cabe aos pais e não a uma entidade religiosa dar presentes materiais para seus filhos. Por esse motivo, na linha 5

apresentou um contra-argumento, visando a persuadi-lo, qual seja, o fato de sua mãe não ter dinheiro.

Na construção linguística de sua argumentação, ao contrário da maioria dos informantes, não usou o operador *porque*. Em vez disso, na linha 5 nota-se a presença do operador argumentativo por excelência: *mas* (Ducrot, 1987). Ao coordenar dois elementos semânticos (o desejo de Bianca e a falta de dinheiro de sua mãe), o “mas” leva o interlocutor estabelecido por seu texto à conclusão desejada por Bianca: a de que ele deveria lhe dar o presente desejado.

*b) Convencer o interlocutor a autorizar a realização de uma excursão*

A segunda tarefa data de março de 2009. Os informantes já estavam na segunda série. Nessa tarefa, deveriam escrever uma carta para a mãe, pedindo que ela os autorizasse a ir a um passeio ao parque ecológico. A professora regente os instruiu a imaginar uma situação na qual seria a primeira vez que eles iriam a um passeio da escola. Instruiu-os, ainda, a supor que a mãe não achava que o passeio seria importante.

Nessas produções, os informantes escreveram mais do que na vez precedente, em média oito linhas. Agora, o fato de terem que convencer alguém a fazer algo pareceu não tê-los intimidado tanto. É possível que a realização da tarefa tenha sido facilitada pela escolha do interlocutor “mãe”, que é conhecido das crianças.

Em vez de apresentar argumentos ou, mesmo, de usar os operadores argumentativos, a maioria dos textos apresenta, como principal estratégia para a persuasão, a insistência, por parte do locutor, em afirmar o pedido. Exemplificaremos por meio do manuscrito 3, no qual, em onze linhas, o locutor insiste cinco vezes na realização do mesmo pedido:

1. SÃO PAULO, 31 DE MARÇO DE 2009
2. MÃE DEXA EU IR NO PARQUE ECOLÓGICO
3. ISO É INPORTANTE POR FAVOR MÃE EU QUERO
4. IR NO PARQUE ECOLÓGICO VAI PORFAVOR
5. VAI EU QUERO IR A SEDE VAI ABÉMDE
6. UMAS COSAI QUE ASEDE NÃO SABE
7. NO PARQUE VOCÊ DEIXA EU IR POR FAVOR
8. VOCÊ DEXA OU NÃO POR FAVO DEXA EU
9. IR VAI PORFAVOR MÃE
10. BEIJO
11. MARIA EDUARDA

*Manuscrito 3, produzido em 31 de março de 2009.*

Maria Eduarda produz um texto no qual pede, de forma direta, para que sua mãe a deixe ir ao parque ecológico. O pedido é feito logo abaixo da data, na linha 2, sem que a menina tenha tido a preocupação de prepará-lo por meio de uma introdução. O primeiro argumento apresentado, “isso é importante”, aparece na linha 3, e o segundo, nas linhas 5 e 6: “a gente vai aprender umas coisas que a gente não sabe”, na transcrição diplomática da escrita ainda bastante truncada de Maria Eduarda.

Nota-se, portanto, que, mesmo antes de dominar a ortografia convencional de Língua Portuguesa, a menina já consegue se utilizar de uma classe argumentativa (Guimarães, 1987): dois argumentos que levam a uma mesma conclusão.

Como já afirmado, a menina pede várias vezes para que a mãe a autorize a ir ao parque, utilizando-se do enunciado: “Por favor, mãe!” (linhas 3, 4, 7, 8 e 9). A imagem que o texto cria do locutor é a da criança que, na presença da mãe, fala exageradamente para, como se diz, “ganhar pela insistência”.

Dentre as produções coletadas para essa tarefa, destacaremos uma na qual a informante pôde adiantar um possível contra-argumento do seu interlocutor. Vejamos o manuscrito 4:

1. SÃO PAULO, 31 DE MARÇO DE 2009
2. MAMÃE
3. MAMÃE DEICHA EU IR AO PARQUE ECOLÓGICO
4. POR FAVOR EU NÃO VOU SAIR DE PERTO DA
5. PROFESSORA EU PROMETO
6. INGRID

*Manuscrito 4, produzido em 31 de março de 2009.*

Ingrid produz um texto menor que o da colega Maria Eduarda, com seis linhas. Aqui, também, há um pedido explícito, “Mamãe, deixa eu ir ao parque ecológico” (linha 3), além do uso de “por favor” (linha 4). Seu argumento principal é a afirmação de que não sairá de perto da sua professora (linhas 4 e 5).

Para nós, o ponto alto deste texto foi o fato de a informante ter sido capaz de se utilizar de seu conhecimento do interlocutor proposto por seu texto para calcular quais seriam as possíveis objeções à realização do passeio que poderiam ser levantadas por ele, a saber: a possibilidade de que ela se perdesse.

Destaca-se, também, a utilização do verbo modal “prometer” (linha 5) para mostrar seu engajamento pessoal na busca de uma solução para os perigos que, supostamente, poderiam ser levantados pelo interlocutor estabelecido por seu texto.

c) *Convencer o interlocutor a autorizar um passeio com os pais de um amigo*

A terceira tarefa, datada de junho de 2009, é similar à anterior. Os informantes deveriam pedir autorização aos progenitores para ir ao zoológico com os pais de um amigo que seus pais não conhecessem.

Nessa tarefa, sete informantes abandonaram a insistência como principal estratégia de persuasão e passaram a utilizar como argumento os motivos pelos quais gostariam de ir ao zoológico. Exemplificaremos com o manuscrito 5, produzido pela mesma Maria Eduarda cujo texto utilizamos no item precedente.

1. SÃO PAULO, 24 DE JUNHO DE 2009
2. EU AMO VOCES PAI E MÃE
3. PAI DEIXA EU IR COM A MINHA
4. MELHOR AMIGA DEIXA.
5. MÃE DEIXA EU IR COM A MINHA
6. MELHOR AMIGA PAI E MÃE EU FOU
7. COM A FAMILIA DA MINHA AMIG
8. A DEIXA VAI DEIXA. EU IR COM
9. A MINHA AMIGA NO ZOOLOGICO EU FUI
10. CONVIDADA ELES DEIXARÃO EU IR COM ELES
11. EU FOU BRINCAR COM ELA. EU FOU
12. VER MACACOS-ELEFANTE-TARTARUGA-
13. HIPOPOTAMO-LEÃO-ONÇA-VAI SER
14. MUITO LEGA EU FOU VICAR MUITO
15. FELIZ TÁ
16. BEIJÃO
17. MARIA EDUARDA

*Manuscrito 5, produzido em 24 de junho de 2009.*

A informante produziu um texto de dezessete linhas, no qual pediu aos pais que a deixassem ir ao zoológico. Iniciou o texto afirmando seu amor pelos pais, “Eu amo vocês pai e mãe” (linha 2) e, em seguida, estabeleceu a ambos, separadamente, como interlocutores de seu pedido.

Nota-se, portanto, que o mesmo pedido é feito duas vezes. Na linha 3, ele é dirigido ao pai e, na 5, à mãe. Para ambos, ela se utiliza

inicialmente do mesmo argumento: o fato de a amiga que lhe fez o convite ser a sua melhor amiga (linhas 3 e 4 e linhas 5 e 6).

Passa, então, à utilização de um segundo argumento: o fato de o seu convite — vindo, provavelmente, de sua melhor amiga — para ir ao zoológico já ter sido autorizado pelos pais da menina (linhas 9 e 10). O texto progride com a apresentação de novos argumentos: as atrações que iria encontrar no zoológico (linhas 12 e 13) e, finalmente, a sua felicidade, caso seu pedido fosse atendido (linha 15).

Vale destacar, ainda, o manuscrito 6, produzido para essa mesma tarefa:

1. SÃO PAULO, 24 DE JUNHO DE 2009.
2. QUERIDO MAMÃE E PAPAÍ
3. EU FUI CONVIDADA PARA IR AO ZOOLOGILO
4. COM A MENHA AMIGA THAIS ELA ME FALO
5. QUE ELA E OS PAIS DELA SÃO MUITO LEGAL
6. I EU VOUO APRENDER MUITAS COIZAS LA
7. VOU VER OS BICHOS VOU VER OS
8. PASSÁROS
9. BELJOS
10. ASS. GISELE

*Manuscrito 6, produzido em 24 de junho de 2009.*

Gisele produziu um texto de dez linhas, no qual, na linha 3, afirma que recebeu um convite para ir ao zoológico com os pais de uma amiga. Destaca-se que, para dar maior credibilidade ao seu pedido, na linha 4, ela nomeia a amiga, tirando-a do anonimato e se utiliza das palavras dela para qualificar positivamente aos seus pais (linhas 4 e 5).

Na sequência, Gisele apresenta, ainda, mais dois argumentos. Na linha 6, utiliza-se de um que encontra eco na cultura escolar (aprender muitas coisas) e prossegue especificando que estas “coisas” têm a ver com a possibilidade de avistar os bichos e pássaros (linhas 7 a 8).

Lembremos que este texto foi produzido com a instrução de escrever um pedido de autorização aos pais para ir ao zoológico. O texto de Gisele se destaca por se tratar da única produção do *corpus* na qual um pedido de autorização explícito não foi feito.

Neste ponto, abre-se a possibilidade de uma dupla interpretação: pode-se pensar que se trata de um esquecimento ou negligência por parte da aluna ou pode-se supor que uma escolha foi feita. Nesta segunda direção, a noção de subentendido trabalhada por Koch (2008) se torna uma chave de leitura válida.

Assim, ao afirmar que foi convidada para ir ao zoológico e que vai fazer diversas atividades, a informante deixa subentendido que deseja que seus pais a autorizem a fazer o passeio. Essa estratégia argumentativa é muito eficaz, pois, por meio dos pressupostos e dos subentendidos, o locutor faz com que seu destinatário se responsabilize pelas palavras que não foram ditas, preservando sua face.

*d) Convencer o interlocutor a vir passar o feriado em sua casa*

O quarto manuscrito produzido pelos informantes data de setembro de 2009. Nessa produção, as crianças deveriam escrever uma carta para a avó, que mora em outra cidade, convidando-a para vir a São Paulo passar o feriado. O elemento complicador para a pronta aceitação do convite seria o fato de a avó ter alguns gatinhos que não poderiam ficar sozinhos. Assim, para ser bem-sucedido na tarefa de persuadir, além de fazer o convite, seria preciso pensar numa solução para esse problema.

A exemplo do que se pode observar no manuscrito 7, a seguir, todos os informantes foram capazes de cumprir com a tarefa:

1. SÃO PAULO, 10 DE SETEMBRO DE 2009
2. OI VOVÓ COMO VAI
3. OI VOVÓ A SENHORA ESTA BEM EU ESTOU BEM
4. ESTOU QUASE APRENDENDO A ESCREVER CARTA
5. VEM PRA CÁ APROVEITA QUE ESTÁ NO
6. FERIADO É SÓ TRAZER OS GATINHOS
7. ATÉ A MINHA CASA TIAL
8. DANIE
9. L

*Manuscrito 7, produzido em 10 de setembro de 2009.*

Daniel produz um texto de nove linhas, no qual convida sua avó para passar o feriado em sua casa. Antes de fazer o convite propriamente dito: “Vem pra cá” (linha 5), Daniel afirma que está “quase aprendendo a escrever carta” (linha 4).

Uma possibilidade de interpretação para esta afirmação é aquela segundo a qual o aluno se equivocou, tendo acrescentado uma informação que em nada se relaciona com a tarefa solicitada. Entretanto, levando-se em conta que, em um grande número de famílias, as crianças são encorajadas a apresentar seus dotes aos seus familiares, pode-se pensar que Daniel tivesse pretendido deixar subentendido algo como: *Eu já sei escrever carta, por que você não vem pra cá ver?* Nesta direção, esta afirmação aparentemente deslocada é um argumento apresentado por ele.

O segundo argumento apresentado por ele é a possibilidade de a avó aproveitar o fato de ser feriado para vir visitá-lo (linhas 5 e 6). Fica subentendido que Daniel levou em consideração os compromissos profissionais de sua avó e adiantou um contra-argumento para uma eventual preocupação da avó com o fato de perder um dia de trabalho.

Por fim, o informante é ainda mais persuasivo, ao sugerir que a avó traga consigo seus gatinhos de estimação (linha 6). Um argumento semelhante a este foi utilizado por Bianca Aparecida no manuscrito 8, a seguir.

1. SÃO PAULO, 4 DE SETEMBRO DE 2009
2. OLA QUERIDA VOVÓ COMO A
3. SENHORA ESTA BEM E TEM ALGUEM
4. MORANDO COM A SENHORA EN TÃO
5. MANDEI ESTA CARTA DIZENDO QUE EU
6. ESTOU COM MUITAS SALDADE DA
7. SENHORA VENHA PASSAR O FIN
8. DE SEMANA AQUI E SABE OS SEUS
9. GATINHOS ENTÃO EU ARRUMEI UMA
10. SOLUÇÃO PROS SEUS GATINHOS TRÁS
11. ELES PRÁ CA
12. BELJOS
13. ABRAÇOS
14. DE SUA NETA
15. BIANCA APARECIDA

*Manuscrito 8, produzido em 10 de setembro de 2009.*

Em sua produção, de quinze linhas, ao contrário de outras crianças que não introduziram seus textos, Bianca Aparecida soube fazer um preâmbulo para a realização de seu convite. Cumprimentou sua avó, perguntou como ela estava, questionou se estava morando com alguém (linhas 2 a 4) e afirmou estar sentindo saudades (linhas 6 e 7).

Parece ter imaginado que o próprio fato de se mostrar como uma criança educada, atenciosa e afetuosa poderia consistir, para além do uso de argumentos propriamente ditos, como um importante apelo

sedutor que poderia colaborar com o sucesso de seu convite, apresentado nas linhas 7 e 8: “venha passar o fim de semana aqui”.

Nas linhas 9 a 10, introduz o problema dos gatinhos de maneira bastante verossímil. Inicia por lembrar a avó deste problema, que, provavelmente, seria alegado por ela como um impedimento para aceitar o convite (“Então, sabe os seus gatinhos?”), e, na sequência, afirma ser possuidora de uma solução (“Então, eu arrumei uma solução para os gatinhos”). Finalmente, explicita qual é a solução proposta por ela: “trás eles para cá” (linhas 10 e 11).

*e) Convencer o interlocutor a deixar o(a) filho(a) vir à festa de aniversário do locutor*

O quinto manuscrito data de novembro de 2009. Para essa tarefa, foi-lhes solicitado que escrevessem uma carta aos pais de um amigo, pedindo autorização para que deixassem o filho a ir a sua festa de aniversário. Na situação imaginada, o autor da carta deveria saber que os pais de seu amigo teriam um compromisso no dia da festa e que, portanto, não teriam como levá-lo.

Assim como na produção anterior, todos os informantes foram bem-sucedidos na realização da tarefa, argumentando de diversas formas e encontrando soluções variadas para o problema. Vejamos o manuscrito 9:

A informante produziu um texto de onze linhas, no qual o locutor estabelecido pelo texto é Dona Cristina, a mãe de sua amiga Taís. O motivo para a carta ter sido escrita é esclarecido logo em seu início, “eu vou dar uma festa” (linha 4), e mais bem-instruído na sequência “Eu quero muito que a Taís vá” (linha 5).

Bianca Souza produz um texto de grande poder persuasivo. Supondo que seja importante para os pais da amiga saber quem está convidando sua filha para a festa, em primeiro lugar, ela se apresentou (linha 3), informou ser da mesma escola da filha de Dona Cristina (linhas 3 e 4) e, por fim, assinou a carta com seu nome completo (linha 11), procedimento bastante incomum para crianças de oito anos de idade.

1. SÃO PAULO, 6 DE MARÇO DE 2010
2. OI DONA CRISTINA TUDO BEM
3. EU SOU A BIANCA E SOU DA MESMA
4. ESCOLA QUE A TAIS E VOU DAR UMA FESTA
5. E QUERO MUITO QUE A TAIS VA
6. EU VOU BUSCAR ELA DE CARRO E DO
7. MEU TIO O ENTÃO DO MEU PRIMO
8. VAI SER UMA FESTA FANTASIA
9. PORTANTO QUERO QUE ELA VA
10. GOSTEI MUITO DE FALAR COM VOCÊ
11. BEIJÃO BIANCA DE CARVALHO SOUZA

*Manuscrito 9, produzido em 12 de novembro de 2009.*

Posteriormente, afirmou que iria buscar a amiga de carro com seu tio ou com seu primo (linha 6) e, ainda, esclareceu a natureza da festa “vai ser uma festa a fantasia” (linha 8). Deixou subentendido que não seria necessário que a mãe de Tais se preocupasse, pois ela já havia pensado em tudo.

Na linha 9, destaca-se o uso do operador argumentativo “portanto”, utilizado para introduzir uma conclusão aos argumentos que tinham sido anteriormente explicitados. Assim, a autora se apresentou, ofereceu um meio de transporte, ressaltou o diferencial de sua festa e se utilizou do operador, como quem diz que, devido a tudo que havia sido elencado, a única conclusão à qual Dona Cristina deveria chegar seria autorizar sua filha a comparecer à festa.

*f) Convencer (novamente) o interlocutor a dar um presente de Natal*

Para a última produção a ser contemplada na pesquisa, foi solicitado que as crianças escrevessem, pela segunda vez, uma carta ao Papai Noel (ou a alguém que pudesse dar um presente), pedindo um

presente de Natal e explicando os motivos pelos quais queriam e deveriam ganhar o presente desejado. Para introduzir um elemento que pudesse tornar a realização da tarefa mais complicada, foi-lhes explicado que deveriam se imaginar em uma situação na qual seus pais não poderiam lhe dar o presente porque não tinham dinheiro.

Notamos duas principais mudanças na realização desta tarefa em relação à primeira: em primeiro lugar, as crianças passaram a escolher um interlocutor mais verossímil do que Papai Noel, Deus ou Jesus para o seu texto. Com exceção de um dos informantes, que estabeleceu Papai Noel como locutor do seu texto, todos escolheram parentes próximos.

Em segundo lugar, o uso de justificativas mais convincentes do que “porque sim/ é legal” se destacou. Este tipo de argumento frágil não apareceu em nenhuma produção. Além de terem sido capazes de fazer uma descrição minuciosa do presente desejado, as crianças souberam utilizar argumentos tais como “minha mãe não pode comprar porque não tem dinheiro” ou “eu vou ficar feliz”.

De modo a observar algumas mudanças dos textos produzidos no período de um ano, neste item trabalharemos com um texto produzido pela mesma criança em dezembro de 2008 (manuscrito 10) e em dezembro de 2009 (manuscrito 11). Antes de iniciar a análise, ressaltamos os principais aspectos nos quais eles diferem.

Primeiramente, a extensão: a informante escreveu seu texto em oito linhas na primeira produção e, na segunda, em dez linhas. O destinatário também mudou: primeiro havia sido Jesus, e agora ela escreve ao avô. E, sobretudo, a informante mudou as estratégias para convencer seu destinatário a lhe dar o presente desejado. Posto isso, comecemos a análise pelo texto mais antigo.

1. SÃO PAULO, 5 DE 2008,
2. QUERIDO JESUS EU QUERIA
3. UMA JELADEIRA DE
4. BRINQUEDO UM BEIJO E UM
5. ABRASO
6. AMOR MONIQUE,
7. EU QUERO E SE PRESENTE
8. POR É MUITO LEGAU

*Manuscrito 10, produzido em 5 de dezembro de 2008.*

Monique produziu uma carta de oito linhas. Inicia com a saudação (linha 2), afirma que quer ganhar uma geladeira de brinquedo (linhas 3 e 4), e finaliza a produção: “abraso/ amor Monique” (linhas 5 e 6).

Ao ser solicitado pela professora regente que escrevesse a justificativa para o merecimento do presente, ela a incluiu após o término da carta, aparentemente para atender à demanda da professora, dizendo que quer ganhar o presente porque é muito legal (linhas 7 e 8). Nenhum outro argumento foi apresentado pela menina.

A análise do manuscrito 11, que apresentamos a seguir, mostrou como a menina passou a se utilizar de modos mais sofisticados para argumentar.

1. SÃO PAULO, 23 DE DEZENBRO DE 2009
2. QUERIDO VÔ
3. ESTÁ CHEGANDO O NATAL
4. E QUERO MUITO A SANDALIA DE
5. HELLOU KITT ELA TEM UM SAUTINHO
6. DE BRICO EU QUERO ROSA PINQUE
7. VO EU TE AMO MUITO
8. É PORQUE MEUS PAIS ESTÃO COM
9. PROBLEMAS BEJOS
10. MONIQUE

*Manuscrito 11, produzido em 23 de novembro de 2009.*

Nesta segunda versão de uma mesma tarefa, pode-se observar a construção de outras estratégias para o convencimento do interlocutor. Monique primeiramente saúda seu destinatário e o situa no assunto do qual irá tratar: “está chegando o Natal” (linha 3). Em seguida, afirma que quer ganhar uma sandália (linha 4).

Ressalte-se que, no manuscrito 10, a informante se utiliza de “quero” (linha 7), e, no manuscrito 11, afirma “quero muito” (linha 4), ou seja, introduz um advérbio de intensidade / ou intensificador para dar maior força argumentativa ao seu pedido.

A seguir, ela descreve com detalhes o presente (linhas 5 e 6), fato que não ocorreu na primeira produção, na qual se limitou a fazer uma menção do presente desejado. Ela ainda explicitou seu amor pelo destinatário: “Vô, eu te amo muito.” (linha 7) e terminou com uma justificativa convincente para que fosse seu avô e não os seus pais que lhe desse o presente desejado: “meus pais estão com problemas”(linhas 8 e 9).

Para concluir, outro ponto que merece atenção nas duas produções é o uso do operador argumentativo *porque*, utilizado para introduzir uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior. (Koch, 2003, p. 35). Se, na primeira produção, não parece ter ocorrido um uso eficiente desse operador, na segunda, seu uso veio associado a uma explicação concreta: os problemas dos pais.

### Considerações finais

Nossa análise de dados incidiu sobre cinquenta e quatro manuscritos produzidos por nove crianças de sete anos de idade ao longo do período de um ano. Por meio da sua análise, em especial dos onze textos transcritos no presente trabalho, pensamos ter argumentos para afirmar que, quando as crianças recém-alfabetizadas são regularmente solicitadas a escrever textos nos quais o uso de argumentos e de marcas linguísticas da argumentação está pressuposto, são gradualmente mais bem-sucedidas em persuadir o interlocutor estabelecido por seu texto.

Considerando as análises realizadas, foi possível verificar que, levando em conta a imagem que esboçam a respeito do seu possível destinatário, os informantes foram capazes de se utilizar da escrita para elaborar argumentos convincentes. Gradualmente, as crianças passaram a produzir textos nos quais foi possível verificar algumas mudanças relevantes, quais sejam: a) aumento na extensão dos textos; b) gradual substituição dos desenhos por palavras escritas; c) maior uso de argumentos condizentes com os interlocutores estabelecidos pelo seu texto; d) aumento gradual de marcas linguísticas da argumentação que indiciam estratégias para convencer o seu auditório particular; e) uso pertinente de operadores argumentativos variados, como: “mas”, “porque”, “além de”, “portanto”, para organizar seus textos; e f) ocorrência de subentendidos, o que mostra que os informantes são capazes de realizar operações linguísticas complexas.

Ficou evidenciado, portanto, que, ao escrever, a criança de sete ou oito anos já consegue se aproveitar de estratégias linguísticas para persuadir os interlocutores estabelecidos por seus textos, adequando,

portanto, os argumentos e as marcas linguísticas de argumentação ao seu auditório particular.

Assim, a realização da pesquisa aponta para a possibilidade concreta de executar um trabalho com a argumentação já nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sem necessidade de esperar até o Ensino Médio para solicitar a escrita de textos nos quais a habilidade para argumentar esteja pressuposta.

Sabendo-se que a professora regente não realizou qualquer tipo de trabalho que lhes ensinasse como persuadir, pode-se inferir que o próprio ato de realizar as tarefas solicitadas ao longo de um ano lhes ensinou a fazê-lo.

É necessário ressaltar que a análise aqui empreendida incidiu sobre textos produzidos no contexto de tarefas nas quais estava implicada a argumentação direcionada a um auditório particular. Abre-se, portanto, uma possibilidade de pesquisa para investigar a possibilidade de crianças pequenas argumentarem para um auditório universal.

#### Referências bibliográficas

- ABREU, A. *Tarefas de leitura e concepção de texto expositivo pela criança de terceira série*. Dissertação (Mestrado) — Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, 1990.
- AGUIAR, H. A capacidade de argumentação nos alunos de 5ª e 6ª séries. In: Congresso Nacional de Linguística E Filologia (CNLF), ago. 2005, Rio de Janeiro. *Cadernos do...* Rio de Janeiro, 2005. v. IX, n.10.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- DUCROT, O. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Pontes, 1987.
- KOCH, I. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. *Argumentação e linguagem*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

RIOLFI, C. R.; IGREJA, S. G. Ensinar a escrever no Ensino Médio: cadê a dissertação? *Educação e Pesquisa* — USP, São Paulo, v. 36, p. 311-324, 2010. Impresso.

ROSSI-LANDI, F. *A linguagem como trabalho e como mercado*. São Paulo: Difer, 1985.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. *Orientações curriculares para o Ensino Fundamental I*. São Paulo, 2007.

