

A ARGUMENTAÇÃO EM TEXTOS NARRATIVOS ESCRITOS POR CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

THE ARGUMENTATION IN NARRATIVE TEXTS WRITTEN BY CHILDREN IN THE PROCESS OF LITERACY

Juliano Guerra Rocha¹

professorjulianoguerra@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar como se processa a argumentação, a partir da presença e uso dos operadores argumentativos, nos textos narrativos escritos por crianças na fase de alfabetização. Fundamentando-se na semântica argumentativa e na linguística textual; a análise de dados – um *corpus* composto por cerca de 40 narrativas – foi conduzida, levando em conta dois níveis propostos por Nølke (1993) nos estudos da argumentação: o micro (palavras e itens lexicais) e o macro (discurso – texto). Considerando-se que, segundo esse autor, o nível micro tem uma repercussão na macroestrutura argumentativa, os resultados desta pesquisa apontaram para o fato de que, ao narrar, a criança também argumenta; mais precisamente, ela não apenas conta uma história quando escreve um texto do tipo narrativo, como também opina, expressa pensamentos, posiciona-se. Dessa forma, lançamos uma reflexão sobre a necessidade da implementação de propostas que incentivem o ensino da argumentação na escola, em particular na modalidade escrita, principalmente nas séries iniciais.

Palavras-chave: Argumentação. Operadores Argumentativos. Texto narrativo.

Abstract: This project aims to analyze how is processed the argumentation, from the presence and use of argumentative operators, in narrative texts written by children in the literacy phase. Fundamenting on argumentative semantics and textual linguistics, the data analysis - a corpus of about 40 narratives - was conducted, taking into account two levels proposed by Nølke (1993) in the arguments studies: the micro (words and lexical items) and the macro (speech - text). Considering that, according to this author, the micro level has a repercussion in the argumentative macrostructure, the results of this research pointed to the fact that in narrating, the child also argues; more precisely, she not only tells a story when she writes a text of the narrative type, but also thinks, expresses thoughts, stands. In this way, we launched a reflection on the need to implement proposals that encourage the teaching of argumentation in school, particularly in the written mode, especially in the initial grades.

Keywords: Argumentation. Argumentative operators. Narrative text.

1 Introdução

Qual a capacidade que o ser humano desenvolve primeiro: narrar ou argumentar? De acordo com Perroni (1992), a criança adquire a narração como uma das primeiras capacidades linguísticas, fato comprovado por sua pesquisa longitudinal sobre a narrativa oral com duas

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

crianças – dos 2 aos 5 anos de idade. De outro lado, igualmente, temos o estudo de Pereira de Castro (1996), que evidencia que as crianças, nessa mesma faixa etária, argumentam.

Desse modo, a partir do confronto entre os trabalhos de Perroni (1992) e de Pereira de Castro (1996), podemos afirmar que o argumentar e o narrar estão intrinsecamente relacionados e se desenvolvem concomitantemente no processo de aquisição da linguagem, uma vez que, desde pequena, a criança narra e utiliza estratégias argumentativas para dominar a estrutura e o funcionamento da língua. Partindo dessas considerações, percebemos que a criança, desde os primeiros anos de vida, narra e argumenta na oralidade. Portanto, se desde os primeiros anos de vida ela já argumenta, prontamente, desde as primeiras produções textuais, a criança também usará recursos que proporcionam ao discurso um valor de argumentação.

Por conseguinte, para identificação da argumentação no texto/fala da criança, acreditamos que existem marcas linguísticas que conferem maior ou menor predominância da argumentatividade. À luz dos princípios da Semântica Argumentativa e da Linguística Textual, esse trabalho objetivou perceber como se processa a argumentação nos textos narrativos escritos por crianças na fase de alfabetização, analisando a presença e o uso dos operadores argumentativos.

Nosso *corpus* foi composto por 40 textos, predominantemente narrativos, escritos por crianças na fase inicial da escrita. E, quem são os produtores/escritores dos textos analisados? São crianças dos 6 aos 9 anos que cursam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública².

Como conseguimos ter acesso aos textos das crianças? Os textos, que deram origem ao *corpus*, chegaram às nossas mãos por intermédio de 6 professores, que, além de nos fornecerem as produções textuais, explicaram a proposta de trabalho realizada com as crianças.

A análise de dados teve um caráter descritivo-interpretativista, de modo que não nos atentamos em discutir questões acerca da ortografia na escrita da criança e ou das intervenções que os professores fizeram nos textos – não que esses debates não sejam pertinentes, mas nosso interesse, no contexto deste artigo, se pauta em pesquisar a construção argumentativa dos textos infantis do tipo narrativo.

² As crianças pesquisadas estão na fase inicial da construção da escrita, apoderando-se da estrutura do texto. No geral, são crianças de classe média baixa, cujas famílias têm baixo nível de escolaridade. Os professores que nos cederam os textos apontam que muitas dessas crianças não têm um ambiente letrado em casa, onde a escrita e a leitura são subvalorizadas. A escola em que fizemos a coleta de dados fica próxima a uma usina de cana de açúcar, e grande parte dos pais são trabalhadores dessa empresa.

Nesse sentido, foi considerado, para análise dos dados, o contexto de produção (ambiente escolar), entendendo a narrativa como uma parte (tipo textual) da comunicação humana, capaz de expressar os valores e crenças do sujeito.

Como suporte para condução das análises, a proposta de Nølke (1993) é a que melhor, a nosso ver, se enquadrou para este estudo. O autor delinea dois níveis nos estudos da argumentação: o micro (palavras e itens lexicais) e o macro (discurso – texto). Segundo Pistori e Banks-Leite (2010), a distinção entre esses dois níveis pode ser assim elucidada:

Entendemos ainda que se podem distinguir, grosso modo, dois níveis de análise entre os diversos teóricos que buscam delimitar o campo (cf. Nølke, 1993): O nível macro, em termos estruturais e funcionais, levando-se em conta as intenções do locutor e/ou intencionalidade textual e os diversos aspectos da situação comunicativa; e o nível micro, no qual se objetiva verificar o papel do material linguístico na gênese da argumentação, com as consequências, para a macro-estrutura, da escolha particular de um conectivo, uma palavra, de um tipo de enunciado, etc. (PISTORI e BANKS-LEITE, 2010, p. 131).

Nølke (1993) ainda nota que muitos estudos se enquadram em uma abordagem do nível macro, perdendo de vista o nível micro. Porém, este nosso trabalho enxerga o nível macro a partir de sua relação com o micro, e vice-versa.

Na verdade, esses dois níveis estão intrinsecamente relacionados, sendo que um influencia o outro, uma vez que o que acontece no “micro” tem uma repercussão, orienta o “macro” e provoca efeitos de sentido no discurso como um todo (BANKS-LEITE, 2011, p. 109).

Portanto, observamos questões ligadas ao nível micro, ou seja, como a combinação das palavras e itens lexicais conjugam uma face argumentativa do texto, sem perder de vista o que isso provoca na relação com todo o texto (macro). Dessa maneira, no que concerne à apreciação do nível microargumentativo, a análise do *corpus* foi ancorada nos aspectos quanti-qualitativos, verificando a ocorrência e a frequência dos operadores argumentativos.

Vale elucidar que todos os textos apresentados estão transcritos fielmente ao modo como foram escritos pelas crianças, conservando suas convenções ortográficas, que representam o momento de aquisição da linguagem escrita de seus autores.

2 Referencial teórico-metodológico

Em todo texto, de certa forma, subjaz um discurso argumentativo, uma ideologia, afinal, o texto é uma forma de interação social, e, como tal, comporta valores, crenças,

orientando os enunciados em certas direções, conduzindo o leitor a pontos de vista diversificados. Afinal, como Koch (2009) nos alerta:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode confirmar que o *ato de argumentar*, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a *todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia*, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da própria objetividade. (KOCH, 2009, p. 17, grifos da autora).

E o que entendemos por argumentação³? Diversos pesquisadores, em momentos distintos da história, investigaram questões relacionadas à argumentação e retórica. Perelman (1987, 1997), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Toulmin (1978, 2003), dentre outros teóricos, trouxeram concepções diferenciadas e marcaram, através de suas pesquisas, um campo da linguística no qual este artigo está inserido – o dos estudos da argumentação.

Logo, neste trabalho, assumimos a teoria da argumentação na língua (ADL), de Ducrot e Anscombe, como norteadora do estudo. Sem dúvidas, foi através de Ducrot e Anscombe que os estudos da argumentação adentraram à ciência da linguagem, ganhando força e destaque.

Ducrot (2009) faz uma distinção entre a argumentação retórica e a argumentação linguística, justificando que existem muitos mal-entendidos de quem interpreta a sua teoria. Assume, portanto, a argumentação linguística como base de suas pesquisas, afastando-se da concepção retórica da argumentação⁴. Não consideramos essa separação como positiva para os estudos da argumentação, uma vez que Ducrot⁵ nega a existência de uma face racional do argumentar (o provar e o justificar). Mas, mesmo diante de tal posição, não há como se desfazer das suas contribuições para o estudo da argumentação nos enunciados.

Retomemos, então, a trajetória de Ducrot e suas concepções.

³ Embora algumas pesquisas apontem a diferenciação entre argumentar e explicar, adotamos a posição de que a explicação está a serviço da argumentação. Portanto, a nosso ver, não existe uma cisão entre argumentação e explicação.

⁴ Ducrot entende por argumentação retórica “a atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa. Essa atividade é de fato um dos objetos de estudo tradicionais da retórica” (DUCROT, 2009, p. 20). Já a argumentação linguística, ele delimita como “os segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições A e C, ligadas implícita ou explicitamente por um conector” (DUCROT, 2009, p. 20).

⁵ Ducrot (2009), portanto, nega a Retórica Clássica e outros estudos da argumentação (dentre eles, destacamos os postulados de Grize), ao abandonar a ideia de convencimento e persuasão.

Em 1973, Ducrot publica “As Escalas Argumentativas”, livro que foi ponto de partida na elaboração da Teoria da Argumentação na Língua, no qual o autor desenvolveu a ideia de que a argumentação deixa marcas na organização linguística da frase, ou seja, existem certos modalizadores textuais (sentido restrito) ou operadores argumentativos (sentido amplo), que marcam o enunciado de forma a orientar o interlocutor a determinadas conclusões.

Ducrot elabora a sua teoria contrariando os pressupostos da concepção “tradicional” de argumentação:

Quiero recordar rápidamente en qué consiste la concepción tradicional de la argumentación. Para esta última hay argumentación cuando en un discurso un segmento A es presentado como justificación de otro segmento C, dado como conclusión. El segmento A presenta un hecho H, susceptible de ser verdadero o falso y esto de manera independiente de C. Por otra parte hay una relación de implicación entre el hecho y la conclusión o sea que $H \rightarrow C$. Esta relación no es de orden lingüístico; es de orden lógico, psicológico, sociológico o de otro orden. Por consiguiente en la concepción tradicional el movimiento argumentativo en sí mismo no está determinado por la lengua. He dado algunos ejemplos para mostrar por qué esta concepción me parece insostenible. Se trataba de parejas de frases que presentan el mismo H pero que no tienen el mismo valor argumentativo. Me parece que esos ejemplos mostraban que la argumentación está muy ligada a la forma lingüística misma. (DUCROT, 1988, p. 81-82).

Assim, a concepção tradicional da argumentação está ligada aos aspectos retóricos da atividade verbal, “que visa fazer alguém crer em alguma coisa” (DUCROT, 2009, p. 20). Por argumentação, portanto, Ducrot entenderá todos os esforços / encadeamentos que conduzem a uma conclusão. O locutor argumenta, quando apresenta um enunciado (ou conjunto de enunciados), destinado(s) a introduzir outro(s) enunciado(s) (DUCROT, 1988; ANSCOMBRE; DUCROT, 1988). De tal modo, a argumentação se configura como um episódio da língua.

A argumentação está na língua, portanto, todo enunciado carrega, conseqüentemente, um *continuum* argumentativo. A Linguística Textual nos auxilia a compreender melhor esses aspectos. Segundo Fávero e Koch (1987),

Num *continuum* argumentativo, podem-se localizar textos dotados de maior ou menos argumentatividade, a qual, porém, não é jamais inexistente: *na narrativa é feita a partir de um ponto de vista*; na descrição, selecionam-se aspectos a serem representados de acordo com os adjetivos que se têm em mente; a exposição de ideias envolve tomadas de posição (nunca se tem a coisa em si, mas como ela é vista por alguém) e assim por diante. (FÁVERO; KOCH, 1987, p. 7, grifo nosso).

Assim, embora todo texto tenha uma carga argumentativa, há aqueles que, ao serem escritos, não têm um objetivo explícito de argumentar, mas ganham uma dimensão argumentativa, pois não são neutros. Por exemplo, ao narrar, o sujeito não tem a intenção de argumentar, mas isso acontece, pois não há como se desenraizar de suas opiniões/crenças

individuais. Na fala de um personagem, na moral da história, na explicação de uma cena ou na composição da cena, impregnam-se valores e criam-se, textualmente, as marcas argumentativas, identificadas, linguisticamente, de acordo com a teoria ducrotiana, pelos operadores argumentativos.

3 Os operadores argumentativos nas narrativas do *corpus*

Os operadores argumentativos compõem a gramática da Língua, pertencendo ou não às diversas classes gramaticais, de cunho argumentativo (por exemplo, advérbios, conjunções, locuções conjuntivas etc.). Esses operadores, segundo Koch (2009), são responsáveis pela estruturação dos enunciados com uma carga argumentativa, orientando o sentido do texto para uma conclusão; além disso, também auxiliam na coesão e coerência da produção textual.

Em nossa análise, o olhar para o texto infantil permitiu-nos avaliar e acrescentar, ao grupo dos operadores argumentativos, outros elementos que, a nosso ver, não estão categorizados pela linguística textual, mas que, nas narrativas analisadas, funcionaram como componentes essenciais para sustentar a argumentatividade, por exemplo, o “*nossa*” (surpresa/espanto) e o “*nê*” (adiante, justificaremos).

É fundamental salientarmos que, embora se focalizam os operadores argumentativos, consideramos o conjunto formado pelas sequências linguísticas e, muitas vezes, por todo o texto, pois, dependendo do contexto em que estão inseridos e das relações que estabelecem, acabam adquirindo significados diversos. Ou seja, o olhar para os operadores, que estão no nível micro, não desconsiderou toda a sua articulação com o nível da macroestrutura.

Nesse sentido, a seguir, apresentamos uma tabela com o objetivo de proporcionar uma melhor visualização dos operadores usados pelas crianças nas narrativas do *corpus*. Nela, podemos observar o número de ocorrências do operador, bem como o seu percentual (frequência).

Quadro 1: Ocorrências dos operadores argumentativos nas narrativas infantis

Operador	Ocorrência	Porcentagem (%)
Afinal	1	0,49%
Aí (daí)	7	3,40%
Até	1	0,49%
Bem (muito)	4	1,94%
Claro	1	0,49%
Claro que	1	0,49%
Com isso	1	0,49%

Como (comparativo)	1	0,49%
Como (conformativo)	1	0,49%
E	27	13,11%
E assim	1	0,49%
E claro	1	0,49%
E também	4	1,94%
E então	1	0,49%
Então	3	1,46%
E só	1	0,49%
Fora (além de)	1	0,49%
Logo	1	0,49%
Mais (muito)	4	1,94%
Mais do que	1	0,49%
Mas	26	12,62%
Mas já	1	0,49%
Mas também	1	0,49%
Meio (mais ou menos)	1	0,49%
Muito (advérbio)	38	18,45%
Muito(a) (pronome)	4	1,94%
Né	2	0,97%
Nossa (espanto, surpresa)	2	0,97%
O bastante	1	0,49%
Pois	3	1,46%
Por exemplo	1	0,49%
Por isso	1	0,49%
Porque	22	10,68%
Poucos	1	0,49%
Que (explicativo)	12	5,83%
Que ... ? (Pergunta)	2	0,97%
Rapidamente	1	0,49%
Se (condicional)	2	0,97%
Só	6	2,91%
Só que	2	0,97%
Super (muito)	3	1,46%
Tantas/Tanto (muito)	4	1,94%
Tão	4	1,94%
Um monte (muitas)	1	0,49%
Um pouco	1	0,49%
Um pouquinho	1	0,49%
Total	206	100,00%

Fonte: elaborada pelo autor.

Orientados pelos pressupostos teóricos de Adam (2011), Guimarães (2002), Koch (2009, 2010), Vilela e Koch (2001), sobretudo em relação às suas propostas de análise e agrupamento dos operadores argumentativos, anotamos a seguir um elenco de operadores (já apresentados na tabela acima), organizados de acordo com a sua função básica, que, nos itens seguintes, descreveremos.

Grupo 1: afinal, com isso, como, mas também, pois, por isso, porque, que (**introduzem uma justificativa ou explicação do enunciado dito anteriormente**).

Grupo 2: mas, só que, mas já (**marcam uma oposição**).

Grupo 3: por exemplo (**estabelece exemplificação e especificação**).

Grupo 4: como, mais do que (**constituem relação de comparação entre elementos do texto**).

Grupo 5: bem (muito), e só, mais (muito), meio (mais ou menos), muito (advérbio), muito (pronome), o bastante, poucos, super, só, tantas/tanto (muito), tão, rapidamente, um monte (muitas), um pouco, um pouquinho (**expressam quantificação e intensidade**).

Grupo 6: aí (daí), claro, claro que, com isso, e, e assim, e claro, e também, e então, então, fora, logo, por isso (**acrescentam mais um argumento a favor de uma determinada conclusão**).

Grupo 7: até (**operador que indica excesso temporal**).

Grupo 8: que ... ? (**operador que introduz uma pergunta**).

Grupo 9: se (**direciona relações de condicionalidade**).

Grupo 10: nossa (surpresa / espanto), né (**introduzem ou finalizam uma determinada sequência linguística dando ênfase ao que foi dito**).

A partir dessa divisão, observemos a frequência geral de cada grupo, que é resultante das somas das frequências específicas de cada operador.

Quadro 2: Frequência por grupo de operadores.

Grupos	Operadores	Frequência (%)	Frequência (%) <i>total por grupo</i>
Grupo 1	Afinal	0,49%	19,41%
	como (conformativo)	0,49%	
	Porque	10,68%	
	Que	5,83%	
	Pois	1,46%	
	Mas também	0,49%	
Grupo 2	Mas	12,62%	14,08%
	Só que	0,97%	
	Mas já	0,49%	
Grupo 3	Por exemplo	0,49%	0,49%
Grupo 4	Como	0,49%	0,97%
	Mais do que	0,49%	
	Bem (muito)	1,94%	
	E só	0,49%	
	Mais (muito)	1,94%	
	Meio (mais ou menos)	0,49%	
	Muito (advérbio)	18,45%	

Grupo 5	Muito (pronomes)	1,94%	36,41%
	O bastante	0,49%	
	Poucos	0,49%	
	Super	1,46%	
	Só	2,91%	
	Tantas/tanto (muito)	1,94%	
	Tão	1,94%	
	Rapidamente	0,49%	
	Um monte (muitas)	0,49%	
	Um pouco	0,49%	
	Um pouquinho	0,49%	
Grupo 6	Aí (daí)	3,40%	24,27%
	Claro	0,49%	
	Claro que	0,49%	
	Com isso	0,49%	
	E	13,11%	
	E assim	0,49%	
	E claro	0,49%	
	E também	1,94%	
	E então	0,49%	
	Então	1,46%	
	Fora	0,49%	
Logo	0,49%		
Por isso	0,49%		
Grupo 7	Até	0,49%	0,49%
Grupo 8	Que ... ?	0,97%	0,97%
Grupo 9	Se	0,97%	0,97%
Grupo 10	Nossa (surpresa/espanto)	0,97%	1,94%
	Né	0,97%	

Fonte: elaborada pelo autor.

A partir desses percentuais, os itens seguintes abordam e analisam os dados tabulados, trazendo para as discussões episódios que ilustram como a criança argumenta nos textos narrativos e de que forma os operadores contribuem para que a argumentação se subscreva.

3.1 Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação do enunciado dito anteriormente

Com cerca de 19,41%, os operadores que introduzem uma justificativa ou explicação (grupo 1) estão em alta frequência nas narrativas, principalmente, devido à presença do operador “*porque*”, uma vez que ele demonstra quase 60% do valor total do grupo.

Junto ao “*porque*”, temos outros operadores, como “*afinal*”, “*pois*”, “*que*”, “*mas também*” e “*como*”. O operador “*afinal*” aparece em apenas uma narrativa. Vejamos:

Joaninha vai ficar muito triste mas temos que comprar um presente porque a final toda Festa tem que ter um presente vamos dar pulseiras sapato colar e um lindo anel agora vamos nos arrumar vamos colocar tudo [...]. (Texto 18).

A palavra “*afinal*” escrita após o “*porque*” introduz um argumento ao que é dito anteriormente: “*temos que comprar um presente*”. Assim, a argumentação se inscreve através de uma explicação da criança: “*toda Festa tem que ter um presente*”. Portanto, o operador “*afinal*” não teria, nesse enunciado, apenas uma função conclusiva, e, sim, explicativo-conclusiva, devido ao contexto em que foi utilizado uma festa, uma vez que a criança quer, sobretudo, justificar que é necessário comprar presentes para.

O operador “*pois*” aparece em três narrativas, introduzindo explicações.

A Lili esperando os filhos dela nascer eles vai nacer hoje.
Os filhos dela nasceram e um gatinho estava atrás do pintinhos pois eram gordinhos e a galinha brigou com o gato e ele foi embora passear. Fim! (Texto 6).

O livro ficou chorando e triste, Pois Ele se centio sozinho Ele ficou Estou abandonado Estou Muito triste Eu sozinha levei o livro Para casa E gostei muito (Texto 12).

Minha escola fica longe de casa, eu adoro estudar lá, pois é muito legal [...]. (Texto 16).

Nos textos listados, os enunciados introduzidos pelo operador “*pois*” contêm explicações relativas às asserções anteriores, que são argumentos para justificar as ações dos personagens. O operador em questão tem a mesma função do “*porque*”, tanto que, se substituíssemos o “*pois*” pelo “*porque*”, o sentido não ficaria comprometido. Da mesma forma, o operador “*mas também*”, em seu uso na narrativa 24, obtém o mesmo valor semântico do “*porque*”:

[...] e todo mundo foi embora no outro dia todo mundo tava de ressaca mais também ficou até três horas da manhã.
Elas acordaram cinco horas da tarde. (Texto 24).

Sobre o operador “*porque*”, observamos que ele foi usado em grande recorrência pelas crianças, principalmente, nas narrativas de relatos pessoais. Esse conector argumentativo é marcador de um argumento, organizado textualmente no tipo *x porque y*, conforme observamos na narrativa a seguir:

fui faze copra
fui lofuisoprecado e coprei:
aróis
cali
bamãola
masão
poge e utazacofome⁶ (Texto 3).

⁶ Com o auxílio das correções ortográficas feitas pela professora, podemos ler nesta narrativa: “Fui fazer compras. Fui ao supermercado e comprei: arroz, carne, banana, maçã, porque eu estava com fome.”

A criança, nesse episódio narrativo, apresenta a situação em que está envolvida – no caso, fazer compras (*x*). De imediato, também evidencia a justificativa (*y*) de comprar tais mantimentos (estava com fome), introduzida pelo “*porque*”.

Sobre a perspectiva das primeiras justificativas das crianças na fase de aquisição da linguagem, Pereira de Castro (1996) comprova, em seus estudos, que

A particularidade dialógica dos enunciados *x porque y* é responsável por parte de sua complexidade sintática: eles pedem a presença de dois termos da relação *x* e *y*. As perguntas, por introduzirem um desses termos ou por retomarem-no do termo anterior através do *por quê?*, podem ser respondidos apenas por *porque y*. (PEREIRA DE CASTRO, 1996, p. 117).

Encontramos justificativas organizadas textualmente no tipo *porque y*, não somente na fala das crianças, mas também nos textos por elas escritos, principalmente nos diálogos. O texto 40 traz um exemplo esclarecedor:

[...] - Porque mamãe disse Vanessa:
- Porque você não queria mamar ai eu tive que tomar so que Valesca chorava muito sua mãe resolveu colocar ela numa creche ela se acostumou e foi crescendo até chegar o dia do aniversário seu hoje dia 8 de março ela vez 06 anos e sua mãe ficou muito feliz.
Fim (Texto 40).

O primeiro “*porque*” não é classificado como marcador de uma justificativa, e, sim, introdutor de uma pergunta que induz uma resposta. O segundo “*porque*” já é um operador argumentativo, que introduz uma explicação, categorizado textualmente na organização do tipo *porque y*, conforme os pressupostos de Pereira de Castro (1996).

Em certos casos, percebemos que a criança recorre à repetição de termos, substituindo o “*porque*”, o que mantém a coesão do texto, conforme percebemos na narrativa 7.

O GALO VIU O FIGO.
ELE SAIU CORRENDO COM O FIGO NO BICO.
ENTÃO⁷, o menino correu atrás do galo para pegar o figo. O menino não conseguiu alcançar o galo. O galo é muito esperto. (Texto 7).

Há circunstâncias, não muito frequentes, no texto infantil, em que a criança faz uma pergunta a si própria, usando o “*porque*”. Esse mesmo operador auxilia na composição de uma justificativa. O texto 13 carrega essas características.

Fui no supermercado e conprei: Pitizza, cenolra, betetaba, bolaxas, azeitona, um vidro ganrde de coca-cola e tanbem cinco berinjala. porque eu conprei tudo iço eu

⁷ As partes em letras maiúsculas compunham o comando da produção textual, que solicitava que a criança desenvolvesse e concluísse a narrativa.

estava confomeauguns é rãopramin e outro era para o meu pai e pra minha mãe e pro meus irmão. (Texto 13).

Também, como operador que introduz uma justificativa ou explicação do enunciado dito anteriormente, temos o “*que*”.

As sentenças explicativas, introduzidas por esse operador, auxiliam como argumentos para o delineamento de determinadas ações no decorrer da história. Vejamos o texto abaixo:

Um dia passava por uma casa um ratinho.
Ele com a fome que estava entrou estava cheia de comida, e tinha o que ele mais gostava “queijo”.
Mas havia um problema, tinha uma ratoeira que estava com um pedaço de queijo enorme bem gostoso, se ele pegasse ele iria se machucar.
Ele resolveu chamar seu amigo Guto que era muito esperto.
Primeiro ele segurou der um lado e o Guto do outro lado; com isso o queijo voou para muito longe, caiu perto da gatinha Mimi, que era muito encrenqueira.
Com muita sorte, ela estava dormindo e nem percebeu.
Eles dividiram o queijo ao meio.
Fim (Texto 28).

As explicações seguidas do uso do “*que*” dão suporte para a ocorrência de determinadas ações nessa narrativa. Os três pronomes relativos marcados no texto acima introduzem orações adjetivas, que caracterizam o termo antecedente, conferindo uma carga explicativa. Por exemplo, quando o narrador diz “*Ele resolveu chamar seu amigo Guto que era muito esperto*”, o trecho “que era muito esperto” é argumento para que o ratinho do texto 28 chame seu amigo Guto para ajudá-lo.

Por fim, temos o operador “*como*”. Esse marcador adquire uma função similar ao “*porque*”. Analisemos o trecho adiante:

Era uma vez uma joaninha que gostava muito de ir as festas como ela gostava muito ela tinha um Baú cheio de roupas, sapatos e joias ela estava indo a festa e viu suas amigas e perguntou: (...) (Texto 23).

“*Como*” é utilizado no texto 23 para inserir argumentos ao enunciado “*gostava muito de ir as festas*”. Podemos melhor perceber o valor argumentativo desse operador, substituindo-o e invertendo o enunciado, conforme descrevemos abaixo:

Substituindo pelo “*porque*”: (...) ir a festas. Porque ela gostava muito, tinha um baú cheio de roupas.”

Invertendo: Ela tinha um baú cheio de roupas porque gostava muito de ir a festas.

Substituindo por outro operador do mesmo valor: Era uma vez uma joaninha que gostava muito de ir a festas. Já que ela gostava muito, tinha um baú cheio de roupas.

Esse primeiro grupo de operadores, como vimos, marca os aspectos de argumentatividade na produção escrita, bem como os de narratividade, pois certas sequências linguísticas, introduzidas por esses marcadores, fazem com que os aspectos de coesão e coerência se estabeleçam no texto. Ao narrar, portanto, a criança abre espaço para que a argumentação aconteça.

3.2 Operadores que marcam uma oposição

O grupo dos operadores que marcam uma oposição está em média frequência nas narrativas, totalizando cerca de 14,08% dos marcadores argumentativos identificados nas produções de texto. Fazem parte desse grupo o “*mas*”⁸, o “*só que*” e o “*mas já*”. Logo abaixo, vemos alguns trechos exemplares em que esses operadores foram utilizados.

Julia eu uma bebezinha mais já é um mulherzinha os anos paçame paçam, e ela fica mais velha. (Texto 30).

Eu compro mas você tem que comer tudo. (Texto 31).

[...] Eu estava uniformizado mais não com o uniforme inteiro. [...] (Texto 33)⁹.

A escola ficava na rua Espírito Santo número 20.
Eu fui a escola de ape eu morava em Mineiros só que eu já morei aqui em Itumbiara, e quando eu morava em Itumbiara eu estudei ali, nunca mudei de escola aqui em Itumbiara. (Texto 33).

Nos quatro textos, percebemos que existem dois elementos semânticos, **p** e **q**, que têm uma relação por meio dos conectores que marcam uma oposição:

Julia eu uma bebezinha(p) mais já é um mulherzinha (q)

Eu compro(p) mas você tem que comer tudo

Eu estava uniformizado(p) mais não com o uniforme inteiro (q)

**Eu fui a escola de ape eu morava em Mineiros (p) só que
eu já morei aqui em Itumbiara (q)**

⁸ Neste ponto, para fins de classificação, consideramos apenas o *mas PA*, que tem, segundo a teoria ducrotiana, uma função argumentativa.

⁹ Nos textos 30 e 33, a criança grafou o operador MAS erroneamente, acrescentando a letra i, devido, provavelmente, às marcas da oralidade na escrita. O mesmo ocorre em outras narrativas.

Há também uma conclusão **r**, conduzida por **p** e não confirmada em **q**. No entanto, **p** e **q** apresentam orientações argumentativas opostas em relação à conclusão **r**. Assim, a presença dos conectores que marcam uma oposição orienta os elementos semânticos **p** e **q** a uma conclusão **não-R**.

$$pMASq \longrightarrow \text{não-R } (\sim R)$$

Nesses aspectos, o produtor do texto impregna uma maior força argumentativa no enunciado **q** (KOCH, 2010).

No primeiro fragmento, o “*mas já*” tem uma marca de pressuposição de que, mesmo Júlia sendo uma criança de pouca idade, tem comportamentos de uma pessoa adulta. No segundo trecho, o “*mas*” tem uma predominância opositiva e conclusiva – afinal, a mãe comprou os alimentos, e a criança deverá “*comer tudo*”. No terceiro trecho, a presença do “*mas*” quebra a linearidade do texto, uma vez que o narrador diz estar uniformizado, e, em seguida, acrescenta como argumento principal que não trajava o uniforme completo. Por fim, no quarto trecho, o uso do “*só que*” se justifica pela intenção do autor em acrescentar um comentário à narrativa, que se passou em uma determinada cidade, que não é o local onde ele estava quando escrevia.

Assim sendo, os operadores que marcam uma oposição não ligam somente as sequências linguísticas, como também alteram a orientação argumentativa de determinados enunciados, levando o leitor do texto à conclusão da ideia a qual está sendo defendida.

3.3 Operador que estabelece exemplificação e especificação

O operador que estabelece exemplificação e especificação (*por exemplo*) foi considerado de baixa frequência, pois demonstra 0,49% dos operadores argumentativos identificados nas narrativas. Esse operador é utilizado para intensificar, comprovar o que está sendo dito, organizando de maneira clara argumentos para fortalecer as ideias que estão sendo veiculadas.

O “*por exemplo*” foi localizado no texto 15, quando uma criança argumenta que muitas coisas diferentes aconteceram em sua escola e, para dar maior ênfase ao seu argumento, insere exemplos que têm uma carga argumentativa.

No meu primeiro dia de aula eu acordei, tomei – banho estava vestida com uma calça jeans, uma blusa de uniforme.
Minha mãe que me levou a escola. A escola era tão perto de casa que fui de a pé.
Quando cheguei lá a primeira pessoa que me recebeu foi a professora Alessandra. E

muitas coisas de diferente aconteceu por exemplo: O quadro mudou, a diretora e também a maioria dos colegas e eu gostei muito da professora e dos colegas novos e na quei dia me sentir muito feliz. (Texto 15).

Portanto, a criança, ao dizer “*por exemplo*”, usa uma estratégia argumentativa de especificação e, conseqüentemente, exemplificação, para convencer o leitor de sua observação inicial.

3.4 Operadores que constituem uma relação de comparação entre elementos do texto

O grupo dos operadores que constituem uma relação de comparação entre elementos do texto totalizou apenas 0,97%. Fazem parte desse grupo o “*mais do que*” e o “*como*”.

Para Vogt (1977), no campo da semântica, a comparação possui uma composição argumentativa que estabelece, durante a enunciação, uma escala que permite uma relação de grau mais forte ou menos forte, beneficiando um julgamento, que pode ser mais informativo do que argumentativo. Em consonância, os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 274) nos revelam que “a argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro”. Afinal, quando aproximamos dois objetos por comparação, o que de fato fazemos é a aproximação de realidades entre si.

Tendo isso em vista, avaliemos o uso do operador “*mais... do que*” e a função que assume.

Era uma vez uma minhoca e suas amigas que iam a um baile uma mais bonita do que a outra mas dona taturana e dona minhoca não tinha roupas e dona joaninha dise vocês não vão ao baile nos não temos roupas e dona joaninha dise vamos atelemcasa eu empresto umas roupas não sera muito emcomodo não não elas se vestiram e foram a festa se divertiram e foram a para casa. (Texto 22).

O uso do “*mais... do que*”, nesse fragmento, tem inicialmente a função de descrever personagens, levando o leitor a concluir que Minhoca e suas amigas estão indo a um baile e estão muito elegantes. Essa descrição, no conjunto do texto, tem uma finalidade argumentativa, uma vez que a escritora diz, em seguida, através de uma sentença opositiva, que outras personagens da história não tinham roupas para ir à festa. Portanto, conclui-se, através da narrativa, que, para ir ao baile, é necessário ter roupas apropriadas.

O operador “*como*” com um papel comparativo foi encontrado em apenas uma narrativa.

Os animais são muito felizes e muito charmosas, usa brinco, chapéu, salto, bolsa e cinto, elas vão sair para o shopping para comprar roupas, sapatos e acessórios, elas vai toda chique com salto e etc
Elas só vivem comprando roupas, sapatos relógios e muitas coisas mais, elas não são simples como a onça pintada. (Texto 26).

Se não recorrêssemos à cena que impulsiona a história, não conseguiríamos compreender a narrativa. Os animais aos quais a criança se refere como “*felizes e charmosas*”, e que são comparados à onça pintada, estão na imagem com brincos e outros adereços. A comparação, portanto, é argumento para a afirmativa “*elas não são simples*”, que precede o operador “*como*”.

3.5 Operadores que expressam quantificação e/ou intensidade

Em altíssima frequência nas narrativas, esse grupo¹⁰ (*bem (muito), e só, mais (muito), meio (mais ou menos), muito (advérbio), muito (pronomes), o bastante, poucos, super, só, tantas/tanto (muito), tão, rapidamente, um monte (muitas), um pouco, um pouquinho*) corresponde a 36,41% dos marcadores argumentativos, pois, conforme observado nos textos do *corpus*, a criança, nessa fase de escolarização, recorre aos superlativos para dar ênfase a certas ideias.

Nesse sentido, os operadores que expressam quantificação e/ou intensidade adquirem duas funções, podendo ser identificadas de maneira individual ou coexistindo em uma mesma sequência linguística: **1)** acompanhar um argumento dando ênfase ao mesmo; *e/ou* **2)** ser argumento.

Na maioria dos casos, esses operadores acompanham um argumento, como ocorre nos trechos:

[...] - Vou sim, mas primeiro eu tenho que comprar roupas larga de ser metida você tem um monte de roupas novas mas eu já usei então vamos pro shopping elas compraram tantas roupas e chegaram exausta e tomou banho e foi com suas amigas Nanda a neti a Fili e a Dani. fim. (Texto 25).

Mas tarde os ovos se quebraram e só nasceram três e o grandão ficou lá um tempão e nada. [...]. (Texto 35).

[...] No meu primeiro dia eu fiquei meio estranho mais eu conhecia poucos amigos, mais aí eu fiquei me distrei e fui conhecendo mais colegas e amigos.
Eu estava uniformizado mais não com o uniforme inteiro.
Não aconteceu nada de diferente no primeiro dia, só as professoras que eu estranhei elas são muito bravas (Texto 33).

¹⁰ Consideramos esse grupo, na sua totalidade, como responsável por organizar os indicadores atitudinais, índices de avaliação e domínio. Sobre isso, ver Koch (2010).

O operador se torna argumento, quando, além de dar destaque a uma ação, objeto ou pessoa, se torna elemento essencial para que ocorra a argumentação, para que se estabeleça um argumento. A fim de esclarecer melhor, é só imaginarmos a seguinte cena: duas lojas de calçados vizinhas noticiam promoções. Na primeira loja, anuncia-se “*calçados baratos*”. Já na segunda, “*calçados muito baratos*”. A palavra decisiva para convencer a pessoa a comprar é, nesse caso, o “*muito*”.

Nas narrativas, temos, da mesma forma, episódios em que os operadores de quantificação e/ou intensidade são argumentos decisivos. No texto 18, a palavra “*bem*”, que expressa muito, é argumento para convencer, levar a personagem Filoca a aceitar a roupa emprestada.

[...] posso emprestar uma roupa Bem bonita para você Filoca e a Dona Filoca falou: Não precisa Mas se ensiste eu aceito mas Dona minhoca e dona Taturana podem precisar Dona Joana falou: [...]. (Texto 18).

Na narrativa 30, temos outro exemplo de como um operador de intensidade auxilia na composição de um argumento, bem como se torna um argumento. Observemos:

Julia eu uma bebezinha mais já é um mulherzinha os anos paçam e paçam, e ela fica mais velha.
A mãe dela e o pai dela comprou uma bicicletas para ela. Ela adorou ela andou e andou, ela foi para a escola com a bicicleta.
Ela fez 18 anos e foi para a facudade ela conheceu Nathan a pessoa que se a apaixonou e casou com ele.
Os dois teve uma linda filha e ela ficou uma super mãe, super esposa e super mulher. (Texto 30).

Se retirássemos do enunciado acima a palavra “*super*”, teríamos o mesmo efeito de sentido? Com certeza, não. O operador “*super*” se torna essencial para expressar, no campo semântico, além da opinião da criança, um final feliz para a narração. Desse modo, nesse episódio narrativo, o operador assume uma função argumentativa, que influencia na narratividade da história.

3.6 Operadores que acrescentam mais um argumento a favor de uma determinada conclusão

Esse grupo também foi considerado de alta frequência, uma vez que concentra 24,27% dos operadores argumentativos utilizados pelas crianças nas narrativas.

Os marcadores que compõem esse grupo são: *aí (daí), claro, claro que, com isso, e, e assim, e claro, e também, e então, então, fora, logo, por isso*. De acordo com Guimarães

(2002), esses operadores assumem a função básica de estabelecer uma relação entre sequências linguísticas, acrescentando um argumento, que passa a ser decisivo para uma determinada conclusão, quando há duas ou mais escalas orientadas no mesmo sentido. Assim, fazem parte desses marcadores advérbios e conjunções classificadas pela gramática da língua portuguesa como conclusivas e aditivas.

Vejamos alguns textos exemplares:

Era uma vez uma raposa que estava morrendo, esta raposa se-chama Alice.
Ele estava morrendo porquê não encontrava alimento que gosta-se derrepente quando estava atravessando a ponte e deu de cara com uma maçã vermelinha mas tinha um problema uma grande armatilha. Que os caçadores de animais preparado para raptar animais, mas aquela maçã vermelinha e a raposa morrendo de fome que solução tinha pegar a maçã inha morrer que alternativa ela tinha? (Texto 36).

O operador “e” assume diferentes papéis na articulação dos argumentos¹¹. Temos, na história acima, um exemplo do uso do “e”, altamente argumentativo. A criança, ao escrever “a raposa morrendo de fome que solução tinha”, após o uso do conector “e”, lança uma sentença conclusiva e, ao mesmo tempo, indaga o leitor (*que solução tinha*), criando uma estratégia argumentativa para colocar o auditório a pensar e entrar na história.

Nas narrativas seguintes, os operadores grifados estabelecem uma mesma função, e foram utilizados para introduzir uma conclusão lógica.

Era uma vez palhaço que não trabalhava mais no circo, por isso estava muito triste. (Texto 5).

[...] Fui de uniforme e também não aconteceu nada de tão especial, fora a professora e mais algumas coisas legais, eu adorei meu primeiro dia de aula.
A aula foi muito legal, eu acho pra foi e também adoro fazer textos até mais tchal (Texto 16).

[...] – empresto minhas coisas para voseise assim todas vocês vão para a festa! e assim todas foram a festa deslimbrantes (Texto 19).

Em um belo dia uma criança nasceu e foi uma maravilha. (Texto 27).

Eu gosto muito do desenho do Pica Pau então agora eu vou contar um episódio dele para vocês (Texto 32).

Nos exemplos listados, os operadores apontam conclusões relativas aos enunciados que os precedem. Essas conclusões funcionam como argumentos determinantes para justificar que certas ações ocorram nas histórias.

¹¹ Vilela e Koch (2011) fazem uma discussão ampliada sobre o papel do operador “e” na articulação de argumentos.

3.7 Operador que indica excesso temporal

Junto ao “*até*”, existem outros marcadores que poderiam ser classificados como operadores que expressam excesso temporal e/ou marcadores de tempo, como o “*já*” e “*até que*”. Esses marcadores são identificados nas narrativas, mas não assumem uma função argumentativa.

Somente em um texto, o “*até*” é utilizado para marcar um enunciado argumentativo.

[...] e todo mundo foi embora no outro dia todo mundo tava de ressaca mais também ficou até três horas da manhã.
Elas acordaram cinco horas da tarde. (Texto 24).

A sentença explicativa introduzida com o “*mas também*”, aliada ao operador “*até*”, marca uma sequência argumentativa em relação à assertiva: “*todo mundo tava de ressaca*”. O “*até*” auxilia na justificativa da questão da ressaca, igualmente, no horário em que o grupo acordou: “*Elas acordaram cinco horas da tarde.*”

3.8 Operador que introduz uma pergunta

Foi identificado, com uma função para sustentar um discurso argumentativo, apenas um operador que introduz pergunta, o “*que...?*”, que não tem apenas uma função puramente conclusiva, como também insere um questionamento para motivar o auditório a pensar sobre uma determinada questão e a se posicionar diante da narrativa.

Assim ocorreu no texto 36, em que a criança usa uma estratégia de argumentação muito frequente no discurso escrito, principalmente, nos que possuem um alto índice de persuasão, em que, para comover o leitor, recorre-se a apelos do tipo pessoal e emocional. Vejamos:

Era uma vez uma raposa que estava morrendo, esta raposa se-chama Alice.
Ele estava morrendo porquê não encontrava alimento que gosta-se derrepente quando estava atravessando a ponte e deu de cara com uma maçã vermelhinha mas tinha um problema uma grande armadilha. Que os caçadores de animais preparado para raptar animais, mas aquela maçã vermelhinha e a raposa morrendo de fome que solução tinha pegar a maçã inha morrer que alternativa ela tinha? (Texto 36).

A criança recorre a fazer indagações, que apelam para o lado emocional do leitor. De um lado, a raposa morrendo de fome, e de outro, uma maçã vermelhinha em uma armadilha, e com isso, abre-se o questionamento: “*que solução tinha pegar a maçã inha morrer que alternativa ela tinha?*”. Uma tática de alto nível argumentativo, principalmente, pensando na

fase de escolarização e idade de quem escreveu o texto (criança de 9 anos de idade, no terceiro ano do ensino fundamental).

3.9 Operador que direciona relações de condicionalidade

Como operador que direciona relações de condicionalidade, foi detectado somente o “se”, muito usado nos debates políticos ou acadêmicos e textos publicitários, em que é evidente sua função argumentativa, devido aos temas polêmicos que discutem. Nas narrativas do *corpus*, o “se” esteve em baixa frequência, com um percentual de 0,97%. Observemos um exemplar:

Quando eu cheguei lá, ele já tinha ido a mãe dele falou:

- Ele acabou de sair mas o pai dele, se você correr você alcança eles.

Ai eu corri eu fui alcançar eles lá no sinal vermelho, lá em cima, ai eu gritei para eles:

- Claiton me espere por favor (Texto 34).

Para Ducrot (1981), o operador “se” assume, de acordo com o contexto, duas funções. Pode ser implicativo ou concessivo. No exemplo acima, o “se” tem papel implicativo, uma vez que encontramos a relação **será B se A**. Isto é, se o garoto correr (A) ele alcançará o seu amigo (B). Portanto, a fala do personagem estabelece uma relação argumentativa em uma narrativa escrita com diálogos.

3.10 Operadores que introduzem ou finalizam uma determinada sequência linguística dando ênfase ao que foi dito

Os operadores que fazem parte desse grupo, a partir de um olhar criterioso nas narrativas, são o “né” e o “nossa” (espanto/surpresa). Esses marcadores linguísticos possuem um desempenho argumentativo, bem como dialógico, pois são utilizados na introdução ou no desfecho de uma determinada sequência linguística, estabelecendo uma relação direta com o interlocutor, a fim de angariar confirmação dele, reforçando uma ideia, o argumento. Observemos as narrativas a seguir e como esses operadores auxiliam na manutenção da argumentação.

- Oi

meu amigo tudo bem

- tudo e você

- vamos brincar

- não posso brincar estou um poço duente e você não estadunte

- não porque por nada

é bom pra você

- ai ne estou muito cansado toda ora eles mi chuta me bate no campo de bola
- E você não esta de tanto correr
- Não disse o Rato entam tias vou ter que ir para casa. (Texto 38).

Na narrativa acima, ao inserir a palavra “*né*”, a criança expressa muito mais do que uma marca da oralidade, ela coloca em destaque argumentos, dando-lhes ênfase. Poderíamos exemplificar o índice persuasivo da expressão “*né*” através de outras frases ilustrativas, como: você fará isso, *né?*; que tédio, *né!*; é *né*, sua opinião não favorece a nenhum de nós!; pois é, *né!*

Quanto ao uso do “*nossa*”, vejamos a produção de texto 24:

Era uma vez uma joaninha que arrumou uma festa.
Nossa que festa boa, disse a formiga joaninha falou a obrigado. Vamos dançar chegou uma ora que a dona joaninha fes um bolo do tamanho de um gigante nossa imagine que bolo gostoso era de chocolate a formiga, besouro, taturana, joaninha e a minhoca detonol o bolo [...]. (Texto 24).

A palavra “*nossa*” é uma interjeição que pode caracterizar um momento de espanto e/ou surpresa. Na narrativa em questão (24), o uso dessa expressão foi decisivo para marcar a opinião/ponto de vista da personagem do texto, introduzindo uma sentença argumentativa; observemos: “Nossa que festa boa” e “nossa imagine que bolo gostoso”.

4 Considerações finais

Argumentação e narração são dois tipos textuais que se entrecruzam e que não existem sem essa inter-relação. Além do mais, a narração e a argumentação só se concretizam pela língua, pela linguagem. É necessário, pois, reconhecermos que a narração, bem como a argumentação, estão inscritas no funcionamento da língua. Apoiando-nos na linguística textual e na semântica argumentativa, este artigo tratou da argumentação infantil, analisando e comprovando que o texto predominantemente narrativo, escrito por crianças na fase inicial da escrita, tem marcas argumentativas. Logo, diante dos dados apresentados, é possível afirmar que a criança argumenta quando narra. Essa afirmativa encerra este estudo e, ao mesmo tempo, abre um espaço de discussão.

A análise dos operadores argumentativos possibilitou-nos a interpretação das diversas táticas argumentativas que a criança utiliza para levar o leitor a uma determinada conclusão. Rastreamos todos os operadores dos textos do *corpus*, calculando suas ocorrências, a fim de identificar quais aparecem com maior ou menor recorrência. Os dados evidenciaram que os operadores que expressam quantificação e intensidade, seguidos dos operadores que

acrescentam mais um argumento a favor de uma determinada conclusão, são os mais utilizados.

Ficou evidente que a argumentação, nos textos narrativos, se processa no próprio fluxo da narração. O enunciador – no caso, a criança –, utilizando estratégias diversificadas para conduzir o enredo, usa certas palavras que indicam certa orientação argumentativa. Ou seja, a criança não tem a intenção de argumentar ao narrar; mas isso ocorre, porque a argumentação está inscrita na própria língua. De tal modo, os enunciados que compõem os textos analisados, através dos operadores e dos itens lexicais, conduzem o leitor a determinadas conclusões. Podemos, do mesmo modo, dizer que as produções textuais nos deixam alguns ensinamentos. As crianças nos convenceram, com suas narrativas, de que é preciso arrumar-se para ir a uma festa; não é certo beber muito e chegar altas horas em casa; devemos dividir as coisas, não sendo egoístas; professoras bravas causam estranheza etc.

Diante de todas essas considerações a que chegamos, percebemos que a criança, desde muito pequena, argumenta na oralidade e na escrita, mesmo quando isso não lhe é solicitado; portanto, a escola deve preocupar-se em desenvolver habilidades argumentativas nos educandos.

Sobre isso, alguns estudos já apontaram a precariedade da exploração da argumentação na escola, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que os livros didáticos pouco exploram a capacidade de argumentar (OLIVEIRA; SILVA, 2010; BANKS-LEITE, 2011; LEITÃO, 2011). Parte daí a necessidade de refletirmos sobre a importância e o compromisso do ensino da argumentação na escola.

A argumentação precisa estar ainda mais presente na escola, não apenas pela inserção de conteúdos relacionados na sala de aula, mas também por meio da possibilidade de o sujeito participar ativamente do seu processo de ensino e aprendizagem, aprendendo e utilizando estratégias que o fazem aperfeiçoar a capacidade de argumentar. Desse modo, a escola deve ensinar a argumentar. É necessário que haja um ensino da argumentação, como uma modalidade do ensino da língua portuguesa, pois investir na capacidade de argumentação do sujeito é permitir que ele saiba posicionar-se diante de uma situação, garantindo cidadania e participação social.

Concluimos que contar histórias é também uma forma de se colocar discursivamente e de modo autoral, como um sujeito aprendente e ideológico, demarcando crenças e opiniões. Afinal, a criança narra e, narrando, também argumenta.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2011.

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **L'argumentation dans la langue**. Liège: Mardaga, 1988.

BANKS-LEITE, Luci. **Linguagem, conhecimento e desenvolvimento humano**: três estudos. 2011. 177 f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251149/1/Banks-Leite_Luci_LD.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

DUCROT, Oswald. **Provar e dizer**: linguagem e lógica. São Paulo: Global, 1981.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentacion**. Cali: Talleres gráficos de impresora Feriva Ltda., 1988.

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

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras e Letras**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 3, 10 jun. de 1987.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2010.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In.: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). **Argumentação na escola**: o conhecimento em construção. Campinas: Pontes, 2011. p. 13-46.

NØLKE, Henning. **Le regard du locuteur**. Paris: Editions Kimé, 1993.

OLIVEIRA E SILVA, Regina Pinheiro de. **O ensino da argumentação**: o enfoque dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. 2010. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2010.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. **Aprendendo a argumentar**: um momento na construção da linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

PERELMAN, Chaïm. Argumentação. In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. v. 11. Lisboa: IN-CM, 1987.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: A nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PISTORI, Maria Helena Cruz; BANKS-LEITE, Luci. Argumentação e construção do conhecimento: uma abordagem bakhtiniana, **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 129-144, 2010.

TOULMIN, Stephen E. et al. **An introduction to reasoning**. New York: Macmillan Publishing Company, 1978.

TOULMIN, Stephen E. **The uses of argument**. New York: Cambridge University Press, 2003.

VILELA, Mário; KOCH; Ingedore Grunfeld Villaça. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2011.

VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**. São Paulo: Hucitec, 1977.