



## **“Eu acho que não..., mas também...”: enquadre e alinhamento em texto de opinião de criança - a busca de autoria e autoridade do escritor**

*Terezinha Barroso \**

### ***Introdução***

Na sua maioria, os modelos de descrições e tipologias do discurso argumentativo - oral ou escrito - têm como parâmetro o modo adulto de argumentar, atualizado nos textos empíricos realizados pelos diferentes gêneros na sociedade (TRAVAGLIA: 1991, KOCH: 1996, CHARAUDEAU: 1992, SCHIFFRIN: 1985, FREEDMAN & PRINGLE: 1984 e outros). Tais modelos, quando aplicados para a análise e avaliação do texto argumentativo - oral ou escrito - da criança, elegem como parâmetro de comparação o esquema textual adulto, gerando equívocos que acabam por levar ao (1) não reconhecimento da capacidade argumentativa da criança, (2) a um enquadramento de sua produção na perspectiva da deficiência, e mesmo, (3) por justificar a ausência deste agrupamento discursivo no contexto escolar nas séries iniciais.

O presente artigo, emoldurado pela concepção sócio-cognitiva e interativa de linguagem, propõe um estudo preliminar<sup>1</sup> que busca discutir de que maneira o conceito de enquadre, de base sociológica e situacional (GOFFMAN, 1998) e cognitivo-discursiva (TANNEN & WALLAT, 1998), e sua relação com a noção de alinhamento (GOFFMAN, 1998), predominantemente

\* Professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora e doutoranda em Linguística pela PUC-Rio.

<sup>1</sup> Este trabalho compõe parte da avaliação da disciplina: Linguagem, Identidade e Cultura, do Curso de Doutorado em Linguagem - PUC-Rio, e apresenta reflexões preliminares que embasarão a futura elaboração de minha tese.

utilizados na análise de interações orais em contextos situacionais (PEREIRA, TANNEN & WALLAT, SCHIFFRIN e outros), podem ser transpostos para uma compreensão dos procedimentos utilizados pela criança na modalidade escrita. O que se pretende é identificar (1) de que maneira recursos lingüístico-discursivos são sinalizadores de tentativas de enquadre e alinhamentos, reconhecidos como estratégias de facilitação e negociação intersubjetiva do significado, e (2) como a criança se apropria desses recursos, para assumir papéis discursivos diferentes ao operar ações de linguagem em uma dada situação.

Para isto, propomos um estudo de caso: uma produção escrita, do gênero, texto de opinião, da ordem do argumentar (DOLZ, 1996), na qual um aluno da 2ª série do ensino fundamental de uma escola pública expõe e sustenta sua opinião sobre uma ocorrência freqüente em contexto escolar - briga entre alunos.

A tarefa foi proposta aos alunos, sem nenhuma discussão prévia sobre o tema; foi dada apenas a informação de que o texto solicitado poderia vir a compor um jornal da escola.

## 1. Pressupostos Teóricos

### 1.1 *Um diálogo possível entre as concepções sócio-cognitiva de linguagem e a sócio interacionista-discursiva*

Um diálogo entre concepções de linguagem de base sócio-interacionista-discursiva (ROJO, GERALDI, MARCUSCHI, BRONCKART e outros) e sócio-cognitiva (FALCONNIER: 1994, SWEETESER: 1996, LAKOFF: 1988, TURNER: 1991, FILLMORE: 1992, SALOMÃO: 1999) resulta em contribuição relevante para a análise a que nos propomos.

A primeira, com base em releituras dos estudos de BAKHTIN sobre teoria dos gêneros do discurso, e de VYGOTSKY sobre a psicologia da linguagem (BRONCKART, DOLZ e SCHNEUWLY), concebe a linguagem como instrumento semiótico que se organiza em forma de discurso/texto, manifestação empírica e observável das ações de linguagem, construídas na interdependência do contexto sócio-historicamente definido, e que expressam os diferentes modos de os grupos sociais agirem pela linguagem. Sob esse olhar, o sujeito, produtor de discurso, adquire posição de destaque numa dimensão histórico-social, como alguém que interage com o outro e com o meio, constrói conhecimento nesta dialogia através de ações de linguagem que se materializam através dos gêneros do discurso<sup>2</sup> (oral ou escrito).

<sup>2</sup> A definição de gênero aqui adotada é a de BAKHTIN, 1992, para quem os gêneros de discurso são formas relativamente estáveis de enunciados, construídos por cada esfera social de utilização de linguagem, de acordo com suas condições específicas e suas finalidades. Os gêneros se caracterizam por um conteúdo temático (aquilo que é ou pode ser dito através do gênero), por uma certa construção composicional (uma certa estrutura particular do todo) e por configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, por conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto, etc\* (SCHNEUWLY, 1994).

Para BRONCKART (1999), o sujeito ao realizar uma ação de linguagem, deve necessariamente emoldurá-la num determinado gênero de texto. Esta escolha se dá em função das circunstâncias de seu desenvolvimento pessoal, visto que cada indivíduo está exposto a um determinado número de gêneros, aprendeu a reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentou praticamente sua adequação a determinadas situações de ação. Nesse sentido, a escolha pelo gênero é uma decisão estratégica de busca de sintonia intersubjetiva entre interlocutores, resultante de um trabalho cognitivo do sujeito de procurar adequar as representações mentais negociadas, as expressões lingüísticas e o modelo textual (esquema textual) acionado às situações comunicativas.

A segunda concepção, a de base sócio-cognitiva, concebe a linguagem, como também os processos interpretativos de construção dos significados, como cognitivo e socialmente emoldurados. As construções conceituais, as escolhas lingüísticas e textuais são semioses dinâmicas e reveladoras do esforço comunicativo dos sujeitos para a negociação de significados em situação de interação.

Com base em tal concepção, SALOMÃO (1999) propõe, assim, o enfoque sobre a linguagem que a conceba:

*... como operadora da conceptualização socialmente localizada através da atuação de um sujeito cognitivo, em situação comunicativa real, que produz significados como construções mentais, a serem sancionados no fluxo interativo. Em outras palavras, a hipótese-guia é que o sinal lingüístico (em concomitância com outros sinais) guie o processo de significação diretamente no contexto de uso. (p.64-65) (grifos da autora)*

Tal concepção traz para si o desafio de explicar os processos de construção do sentido, como procedimento essencial ao estudo da expressão lingüística. Este enfoque sobre a linguagem amplia o quadro epistemológico dos estudos lingüísticos, congregando, de maneira articulada, perspectivas lingüística, discursiva, cognitiva e sócio-cultural no trato dos processos de significação em linguagem natural.

Dois princípios orientam esta visada: o princípio da subdeterminação do significado pela expressão lingüística (FAUCONNIER (1994) e TURNER (1991) apud Fauconnier) e o princípio do dinamismo contextual (SALOMÃO:1999).

Nos termos de FAUCONNIER (1994), o primeiro princípio pode ser assim postulado:

*"...a linguagem não realiza por si a construção cognitiva - ela oferece pistas mínimas, mas suficientes para localizar os conhecimentos e princípios apropriados a operar em cada situação (...) de tal modo que a representação resultante excede em muito a informação implícita (...) - Language does not carry meaning, it guides it." (p.xviii)*

O segundo princípio - do dinamismo contextual - correlaciona-se diretamente com o primeiro, e é essencial para se entender o dinamismo dos processos de construção de sentido. Propõe uma noção não estática de contexto que extrapole os limites espaço temporais, sociais e situacionais, e conceba-o como modo de ação, constituído socialmente, sustentado interativamente e temporalmente delimitado (DURANTI & GOODWIN: 1992, SALOMÃO: 1999). Desse modo, linguagem e contexto se interrelacionam para formarem uma semiose através da qual o contexto modela as expressões lingüísticas e estas, por sua vez, modelam o contexto.

Uma visão dinâmica de contexto, assim definida, permite compreender a linguagem como ação conjunta que implica intenção e ação partilhadas, na qual sujeitos - falante/escritor ou ouvinte/leitor - cumprem papéis relevantes (1) na escolha e decifração das pistas lingüísticas e paralingüísticas, (2) na definição dos planos discursivos, como o tipo de gênero textual eleito para emoldurar a interação verbal, e, finalmente, (3) na adequação dos tipos de *enquadre* e *alinhamentos*, também utilizados como pistas de monitoramento para as representações que os participantes constroem de seus papéis sociais, no momento da interação.

### ***1.2 Enquadre e alinhamento - ou de como o social, o lingüístico, o cognitivo e o discursivo se encontram nas interações verbais***

As noções de *enquadre* (TANENN & WALLAT: 1998) e de *alinhamento* (GOFFMAN: 1998), amplamente utilizadas nos estudos da Sociolingüística Interacional contribuem sobremaneira para a compreensão do dinamismo da construção e negociação dos significados no fluxo do discurso. Utilizadas para descrever e explicar a estrutura de participação em interações orais, essas noções se apóiam no conceito dinâmico de contexto, na sobredeterminação recíproca entre forma (para)lingüística e contexto.

As construções de referência e significado numa interação verbal são possíveis a partir dos *enquadres* que atribuímos às diferentes situações de uso da linguagem no curso da interação. Segundo os autores, *o quadre situa a metagem<sup>3</sup> contida em todo enunciado, indicando como sinalizamos o que dizemos ou fazemos, ou sobre como interpretamos o que é dito e feito*, a partir de nossas experiências.

A noção de *enquadre* pode ser, então, entendida sob duas perspectivas distintas, mas complementares: a *cognitiva* e a *social, interativa*. A noção *cognitiva* de quadre está ligada aos *esquemas de conhecimento* que refletem estruturas de expectativas que auxiliam na representação dos contextos e dos significados construídos. Exemplos de esquemas de conhecimento são os *modelos cognitivos*

<sup>3</sup> Dois conceitos distintos são utilizados neste quadro teórico: o de mensagem e metagem. O primeiro diz respeito às informações veiculadas pelo significado das palavras; o segundo às informações implícitas que nos permitem perceber as relações estabelecidas entre interlocutores, suas atitudes, mudanças de postura e de papéis sociais.

*idealizados*<sup>4</sup> - MCIs - (LAKOFF: 1988) que acionados cognitivamente possibilitam ao sujeito estruturar significados acerca de objetos, pessoas, cenários, eventos e, assim, compreender sua experiência de mundo.

A noção interativa, sem desconsiderar a primeira, amplia o sentido do termo para explicar o fenômeno, e tem aplicação relevante nos estudos da Sociologia e da Linguística (GOFFMAN, TANNEM & WALLAT e GUMPERZ). Para esses autores, os *enquadres interativos*, ou de *interpretação*, dizem respeito à tarefa interpretativa de definição do evento comunicativo, do que está acontecendo na interação, do sentido que está sendo dado ao evento pelos participantes, do que se está falando, das intenções e efeitos provocados. Por exemplo: uma mesma asserção pode ser vista como um comentário ingênuo, uma piada, uma gozação, dependendo do enquadre que lhe é atribuído. Considera-se também, neste caso, a capacidade do sujeito de acionar esquemas textuais relevantes que adequem gêneros de texto à determinada situação de comunicação.

*Enquadres cognitivos* (esquemas de conhecimento) e interativos são estruturas não estáticas, mas relativamente estáveis, mutuamente condicionantes e interdependentes, ou seja, mudanças de esquema de conhecimento promovem automaticamente reenquadramento da parte dos interlocutores e vice-versa. No caso, pistas (para)lingüísticas, e seu potencial de suscitar o implícito, são deflagradoras de *alinhamentos* no dinamismo da interação verbal. Assim é que situações de interação acionam enquadres interativos e cognitivos que, por sua vez, vão acionar para essas situações, formas de *alinhamento*: expressões lingüísticas diferenciadas, adequação de estilos, pistas paralingüísticas e seleção do gênero textual que melhor atendam a um determinado evento comunicativo.

Diferentemente, a noção de *alinhamento* (*footing*) deve ser concebida como processual, e está intimamente associada ao caráter discursivo da noção de enquadre. GOFFMAN (1998) desenvolve este conceito complementar como forma de explicar a dinâmica da interação face-a-face e de expressar a maneira como conduzimos a produção e recepção verbal numa situação comunicativa. Segundo o autor, *alinhamento representa a postura, a posição, a projeção do "eu" de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção* (p. 70). Deste modo, mudanças de alinhamento no decorrer da interação verbal são esperadas, estão relacionadas a trocas de enquadre e revelam como os participantes gerenciam papéis sociais e discursivos durante o evento comunicativo e configuram a estrutura de participação da elocução.

### 1.3 De como mudanças de alinhamento podem alterar papéis discursivos

Para estudar as mudanças de alinhamento no fluxo do discurso e identificar os diferentes papéis discursivos assumidos pelos interactantes nesses alinhamentos,

<sup>4</sup> Termo utilizado por LAKOFF (1988:136) e assim definido: modelos cognitivos são idealizações e abstrações construídas pelo sujeito a partir de sua interação com modelos culturais, construídos coletivamente, que podem não ter correspondência total com a realidade externa. Esses modelos, assim como os frames (enquadres), estruturam o significado e possibilitam interação entre as expressões lingüísticas e domínios conceptuais.

GOFFMAN (1998) propõe uma revisão da tradicional tipologia diática de falante e ouvinte nos estudos da interação oral. Em substituição, apresenta uma estrutura de participação que compreende um conjunto de papéis a serem assumidos pelo falante no fluxo de seu discurso e que explicita mais claramente as posições assumidas. Assim, o *autor* distingue um falante *animador* (aspecto do self envolvido na produção física real da conversa, o sujeito envolvido na elocução - o "ser emissário"), de um falante autor (aspecto do self *responsável* pelo conteúdo da conversa, aquele que seleciona o que está sendo expresso e as palavras pelas quais o conteúdo da fala é codificado), de um falante responsável (alguém cujas crenças foram verbalizadas, cuja posição está estabelecida pelas palavras que são ditas).

Essas formas de representação da figura de falante não são fixas e permitem encaixes de tipos de fala em um mesmo evento comunicativo à medida em que alinhamentos são produzidos: posição de falante, ora como *animador* e *autor* de suas próprias palavras, ora como *animador* das palavras do outro, ou seja, a posição de um falante *responsável*, não presente fisicamente, mas cujo conteúdo da fala é animado. Assim, alinhamentos produzidos a partir da mudança de posição de falante refletem a maneira como fazemos referências a nossas ações, a nossas crenças, a nossas opiniões, e como, construímos nossa identidade, à medida em que esses (re)alinhamentos de papéis discursivos vão sendo assumidos no curso da interação.

#### *1.4 A migração dos conceitos para a análise do texto escrito*

Se consideramos o caráter dialógico da linguagem, é possível aceitar uma migração das noções de enquadre, alinhamento e de papéis discursivos para o domínio da produção escrita, sem desconhecer especificidades que configuram a interação face-a-face e a interação à distância.

O que permite esta extensão dos conceitos é o fato de que qualquer interação verbal é marcada fortemente por representações mentais construídas pelos interlocutores de seus papéis sociais e discursivos, do contexto de produção, dos esquemas conceituais e textuais acionados para emoldurar o evento comunicativo.

##### *1.4.1 A escolha do gênero textual como um tipo de enquadre*

A noção de enquadre anteriormente discutida corrobora discussões apresentadas por BRONCKART (1999) sobre gêneros de texto, ressaltado o enfoque predominantemente sócio-interacionista e discursivo do autor. Segundo ele, o sujeito ao realizar uma ação de linguagem, deve necessariamente emoldurá-la num determinado gênero de texto. Esta escolha se dá em função das circunstâncias de seu desenvolvimento pessoal, visto que cada indivíduo está exposto a um determinado número de gêneros, aprendeu a reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentou praticamente sua adequação a determinadas situações de ação. Nesse sentido, a escolha pelo gênero é uma decisão estratégica de busca de sintonia intersubjetiva entre interlocutores,

resultante de enquadres interativos, a partir dos quais o sujeito, no fluxo do discurso, procura ajustar representações mentais negociadas a esquema textual acionado. Assim, equiparados, apoio a esquema textual e enquadres são construtos sócio-cognitivos que se adaptam permanentemente às situações comunicativas.

#### 1.4.2 O texto de opinião: um gênero do argumentar

Na definição de DOLZ & SCHNEUWLY (1994), os gêneros são *mega-instrumentos* criados para agirmos em situações de linguagem e uma de suas particularidades é o fato de serem constitutivos da situação - ou seja, sem romance, não há leitura e escrita de romance - o que lhes atribui o status de instrumento semiótico, que permite a um só tempo a produção e a compreensão de textos. Culturalmente construídos, os gêneros apresentam uma forma composicional mais ou menos pré-definida (uma fábula, um conto, uma notícia, uma piada, uma fofoca, etc.) e configuram-se nos usos que lhes atribuímos na sociedade, num movimento dinâmico de criação, recriação e adaptação discursiva que gera novos exemplares de gêneros (e-mails, por exemplo) e/ou desativa alguns outros (narrativa épica, por exemplo).

A grande dificuldade de se oferecer uma descrição fechada, pré-definida dos gêneros possíveis já criados e dos por vir, justifica a metáfora usada por BRONCKART (1999) para defini-los como "entidades profundamente vagas":

*Disponíveis no intertexto, os gêneros se adaptam permanentemente à evolução das questões sócio comunicativas e são, portanto, portadores de múltiplas indexações sociais. São organizados em nebulosas, com fronteiras vagas e movediças, e, conseqüentemente, não podem ser objeto de uma classificação definida. (p. 108).*

Se por um lado existe a dificuldade de se descrever cada gênero em sua realização individual, em virtude de seu caráter único e dinâmico, por outro, é possível, para fins de identificação e ensino-aprendizagem, agrupá-los pelos tipos de *ação de linguagem* que seu uso representa na sociedade.

Baseado nesta possibilidade de agrupamento, e visando ao propósito didático que orienta o trabalho do grupo de Genebra, DOLZ e SCHNEUWLY (1994) propõem uma tipologia, não-fechada de agrupamentos dos gêneros, que corresponderia às capacidades de linguagem relativamente homogêneas e dominantes para os gêneros agrupados. Com base neste parâmetro de classificação, estariam reunidos, por exemplo, em um mesmo agrupamento discursivo - o *argumentar* - gêneros como, diálogo argumentativo, carta de reclamação, debate regrado, editorial, ensaio argumentativo, texto de opinião, resenhas críticas, carta de leitor, etc.

O gênero *texto de opinião* se realiza como uma ação de linguagem, através da qual o sujeito responde a uma questão polêmica que lhe é apresentada. Num

enquadre de evento comunicativo oral, este gênero apresenta formato de diálogo, podendo ter características de um debate com posições controversas, com alternância de turnos, de papéis discursivos, a partir dos quais representações mentais e posições assumidas são monitoradas, em processo, pela presença física dos interlocutores. No entanto, o mesmo não ocorre com o monólogo argumentativo. FREEDMAN & PRINGLE (1984) ressaltam que a produção do monólogo argumentativo requer do sujeito habilidade de argumentar solitariamente, ou seja, de representar significados, buscando e selecionando na memória esquemas de conhecimentos relevantes para se posicionar frente à questão controversa, ao mesmo tempo em que cumpre a tarefa de construir para si a audiência imaginária de um interlocutor à distância. Para esta tarefa, espera-se que o sujeito, sem perder de vista o texto como uma unidade discursiva, acione um esquema textual no qual estejam configurados, basicamente, uma opinião (POSIÇÃO/TESE) e justificativa(s) (DEFESA/ARGUMENTO).

Segundo SCHIFFRIN (1990), a POSIÇÃO assumida pelo sujeito pode expressar um *estado interno*, cognitivo, no que respeita a suas crenças, sentimentos, opiniões e julgamentos, e, por isso mesmo, mais suscetível à refutação, posto que não está aberta à verificação objetiva; e um estado externo ligado às circunstâncias externas para as quais a POSIÇÃO está endereçada, na sua relação com o factual, e, portanto, a princípio, verificável - tome-se o exemplo das assertivas: *A flor é bonita / A flor é vermelha*. Pode-se concluir que tal constituição, a princípio paradoxal, assegura o caráter retórico e negociável do texto de opinião, de modo que a validade expressa pelo estado interno da POSIÇÃO possa ser imediatamente justificada e ilustrada por evidências externas que autorizem o teor de verdade e sinceridade da opinião dada.<sup>5</sup>

Esta configuração do *texto de opinião*, certamente, é marcada lingüística e discursivamente, à medida em que enquadres, alinhamentos e papéis discursivos são acionados para sua produção. Dentro deste quadro, a pergunta que se coloca é como a criança, frente à tarefa de produzir o gênero em questão, gerencia esses marcadores para formatar seu discurso escrito em contexto escolar.

## **2. Entre enquadres, alinhamentos e papéis, um escritor iniciante em busca de autoria e autoridade**

Apresentamos o texto que nos serviu de análise, conforme escrito por L., 8 anos, e ao lado o transcrevemos sob outra formatação, seguindo critérios sintáticos para separação das linhas, de modo a facilitar as referências no decorrer da análise:

<sup>5</sup> O comprometimento do sujeito de ser verdadeiro e sincero ao negociar sua opinião com seu interlocutor (leitor ou ouvinte) está estreitamente ligado à máxima da qualidade (Grice): Tente fazer com que sua contribuição seja verdadeira; especialmente não diga o que você acredita ser falso; não diga aquilo para o qual não tenha evidências adequadas.





1. Eu acho
2. que não é certo
3. crianças brigarem umas com as outras
4. mas nós também não podemos ser bobos
5. por exemplo: se te batem
6. você também tem que dar o troco
7. e depois falar com o professor
8. o que aconteceu.
9. Isso eu aprendi com a minha mãe
10. Mas isto não quer dizer
11. que você tem
12. que sair dando tapa em todo mundo.
13. Pra isso existe as regras de convivência
14. para que a gente se sinta bem.

Para que L possa participar do evento comunicativo como aluna e escritora, *enquadres interativos e esquemas de conhecimento* são imediatamente acionados por ela mediante a tarefa solicitada. Espera-se, assim, que L dê sentido ao evento como uma tarefa escolar para a qual papéis discursivos são, a princípio, de antemão definidos: o de aluno - autor e animador do texto - e o de leitor-professor para quem a opinião será expressa. Ao mesmo tempo, L deve emoldurar seu texto num determinado gênero: aquele solicitado pela professora/pesquisadora - *texto de opinião* - a partir de sua experiência pessoal,<sup>6</sup> adequando-o à situação de ação proposta e autorizando-o como sincero e verdadeiro.

A este conjunto de tarefas chamaremos MACRO ENQUADRE, dentro do qual, L dá a seu texto a seguinte configuração discursiva:

- \* POSIÇÃO 1 (linhas 1 a 3),
- \* POSIÇÃO 2 (linha 4)
- \* DEFESA (linhas 5 a 9)
- \* POSIÇÃO 2' (linhas 10 a 14)

Tal configuração permite reconhecer a participação de dois MICRO ENQUADRES que passam a marcar mais pontualmente o texto de L, no que respeita às POSIÇÕES assumidas frente à questão polêmica: *briga na escola*. Um MICRO ENQUADRE 1 (linhas 1 a 3), apoiado no modelo cultural acionado por L, e por alunos em geral, para a produção de textos escolares: construir um discurso consonante às expectativas da escola; e um MICRO ENQUADRE 2 (linhas 4 a 14), para o qual um outro modelo cultural é acionado: construir um discurso consonante às suas experiências pessoais e familiares.

<sup>6</sup> Conforme informado pela professora da aluna, nenhuma atividade sistemática para apropriação do gênero em questão tinha sido até então promovida em sala de aula.

A tentativa de alinhar-se ao MICRO ENQUADRE 1 faz com que L. marque o status de sua POSIÇÃO 1 (...*não é certo crianças brigarem umas com as outras*), através da expressão, *Eu acho que ...*, forma que modaliza o papel de autor, sinalizando que o sujeito não assume totalmente a factualidade sobre o que está sendo dito (SCHIFFRIN: 1990), atenuando, assim, a força epistêmica de sua opinião (KOCH: 1996).

Ao abrir mão de seu papel de *autor* na POSIÇÃO 1, L. assume o papel de *animador* do discurso da escola, como forma de negociar a autoridade da posição assumida. O status atribuído à POSIÇÃO 1 cria, no entanto, uma zona de conflito para L. no que se refere ao cumprimento da *máxima da qualidade* e a uma decorrente redefinição de em qual modelo cultural se apoiar para construir seu texto, orientando-se por esta *máxima*. Por este motivo, ao invés de construir uma DEFESA imediata à POSIÇÃO 1, L. promove um novo alinhamento em seu texto, orientado pelo MICRO ENQUADRE 2, desta vez, através da contração marcada pelo conector MAS, usado para introduzir uma proposição discordante da proposição anterior. Discursivamente, este alinhamento introduz a POSIÇÃO 2, (...*MAS também não devemos ser bobos*), que passa, então, a ter status de tese comprometida com a verdade, sinceridade, apoiada no modelo cultural concorrente: experiência pessoal/opinião autorizada pelo discurso da mãe, com o qual L. se identifica.

Ao apresentar a POSIÇÃO 2 (linha 4), L. assume para si o papel discursivo de *autor, animador e responsável*, construindo uma DEFESA (linhas 5 a 9) pouco modalizada. Novos alinhamentos são, então, estabelecidos através do uso de auxiliares modais: ...*não podemos ser...* (linha 4), ...*tem que dar o troco...* (linha 6), *tem que sair* (linha 12); do tempo presente do indicativo que sinaliza uma atitude comunicativa de engajamento (KOCH: 1996), em substituição ao presente do subjuntivo e futuro do pretérito que marcam atitude de distanciamento: *se te batem você tem que dar o troco* (linhas 5 e 6).

Na tentativa de enquadrar seu texto ao gênero solicitado, outra forma de alinhamento é utilizada por L. como estratégia de generalização e distanciamento do agente, muito comum em textos argumentativos: o uso de pró-formas pronominais *nós* (linha 4) *te*, (linha 5), *você* (linha 6), a *gente* (linha 14), e pouca ocorrência do pronome eu, indicador de autoria.

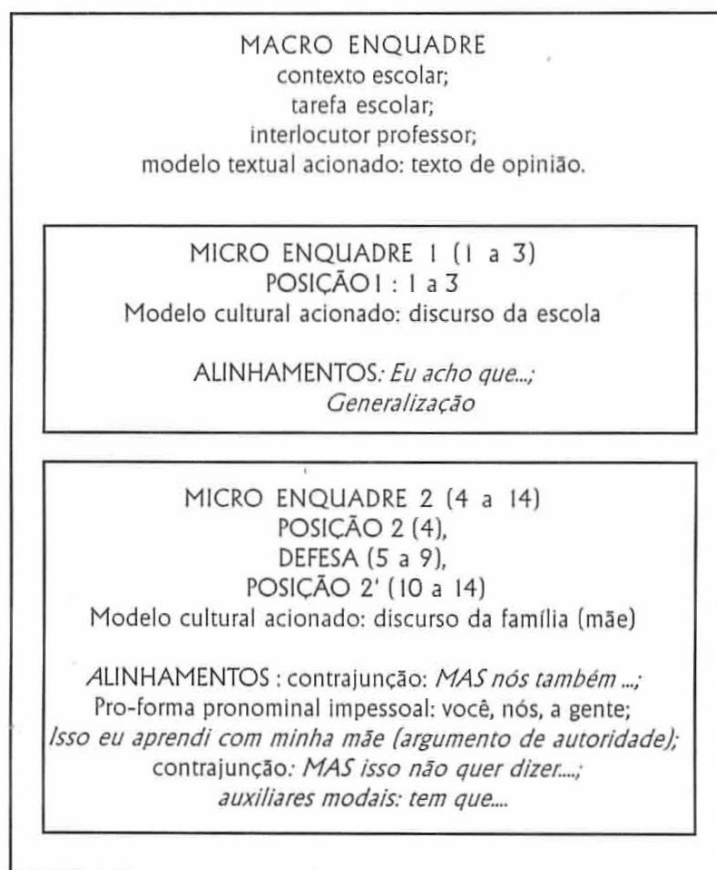
A escolha por uma DEFESA diretiva, frente à questão polêmica, vem autorizada pela interferência do discurso da mãe: *Isso eu aprendi com minha mãe* (linha 9), o que deixa, por sua vez, nebuloso o papel discursivo de L. entre ser autor responsável pelo conteúdo de sua POSIÇÃO 2 e contrariar a escola, ou ser *animador* - "simpatizante" - do discurso materno, apoio que vem atenuar, frente ao professor-leitor, a responsabilidade pelo teor de verdade e sinceridade do que defende.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Na realidade, a estratégia usada por L. para legitimar sua opinião é denominada por Ducrot apud KOCH (1996) de raciocínio por autoridade no qual se parte do fato de que "X disse P" e, com base na suposição de que X, de acordo com sua situação ou competência tem boas razões para não estar enganado, conclui-se quanto à verdade ou à verossimilhança de P. O fundamento desse raciocínio é pois uma implicação.

Frente ao impasse, a opção de L é construir a autoria de seu texto, apoiando-se nos dois modelos culturais, a princípio, conflituosos e representados por - *não brigar X revidar e não ser bobo* - criando, assim, uma mescla, representada pela POSIÇÃO 2' (linhas 10 a 14), na qual ficam de alguma forma resguardadas, as POSIÇÕES 1 e 2. Mais uma vez, o alinhamento usado para registrar este reenquadre é estabelecido pelo contrajuntor MAS, que tem sua força de contraposição atenuada: *MAS isso não quer dizer que...* (linhas 10 a 12).

As duas linhas finais, *Pra isso existe as regras de convivência para que a gente se sintam bem.* (linhas 13 e 14) retomam a POSIÇÃO 2' (linhas 10 a 14), parafraseando-a através da apropriação de uma gramática distanciada da estrutura lingüística usualmente encontrada em textos infantis, e que reproduz o discurso de autoridade institucionalizado pela escola.

O esquema abaixo pretende resumir nossas discussões



## 2. Considerações finais

Pretendemos mostrar que, para atender ao tipo de ação de linguagem requerido por um *texto de opinião*, L utiliza-se de estratégias sócio-cognitivas complexas, lançando mão de *enquadres, alinhamentos, trocas de papéis discursivos* representativos de seu esforço para negociar a autoria e a autoridade de sua opinião frente ao leitor, o que justifica a migração desses conceitos, presentes em estudos de interações orais, para a análise da produção escrita.

Nosso estudo nos permitiu também reconhecer o grau de interferência do discurso escolar e familiar no texto infantil, e o esforço empreendido por L para equilibrar o conflito estabelecido entre esses dois esquemas de conhecimento sobre os quais se apóia para construir a autoria de seu texto, escolhendo, estrategicamente, formas lingüísticas adequadas para alinhamentos e trocas de papéis.

O propósito foi, assim, mostrar que, muito embora não esteja regularmente exposta a situações de produção de textos argumentativos em contexto formal de aprendizagem, a criança é capaz de construir para si um modelo textual da argumentação, a partir do convívio com os diferentes tipos de texto evocados para emoldurar situações comunicativas em situações informais de uso da língua no dia-a-dia.

Certamente, há ainda um caminho a ser percorrido por L, até se apossar de estratégias lingüístico-discursivas mais elaboradas para a produção de um texto argumentativo que atenda ao modelo textual convencionalmente requerido pela escola. O tipo de análise aqui empreendida nos permite reconhecer a competência textual da criança para argumentar dentro de um modelo textual de argumentação próprio, diferenciado do modelo adulto, o que autoriza uma mudança nos parâmetros de avaliação de sua competência discursiva, em termos processo de apropriação e não mais na perspectiva da deficiência.

## Referência Bibliográfica

- BAKHTIN, M.M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de Linguagem, textos e discursos - Por um interacionismo sócio - discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette. Paris: 1992.
- DOLZ, Joaquim. *La interation de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentation*. Mimeo. 1996.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Enjeux, 1996:3149. Tradução para o Português em mimeo de Roxane H, R. Rojo. São Paulo, 1996.
- DOLZ, Joaquim. *La interation de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentation*. Mimeo. 1996.

- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Enjeux, 1996:3149. Tradução para o Português em mimeo de Roxane H, R. Rojo. São Paulo, 1996.
- DOLZ, Joaquim. *La interation de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentation*. Mimeo. 1996.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. Enjeux, 1996:3149. Tradução para o Português em mimeo de Roxane H, R. Rojo. São Paulo, 1996.
- DURANTI, A. & C. GOODWIN (eds). *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- FAUCONNIER, Gilles. *Mental Spaces*. Cambridge University Press, 1994.
- FILLMORE, Charles. *Frame Semantics*. IN: *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul: Hanshin Publishing Co. 1982. p. 111-37.
- FREEDMAN, A e PRINGLE, Ian. *Why students can't write arguments*. IN: *English in Education* 18, n.2,73-84. 1984.
- GOFFMAN, Erving. *Footing*. IN: *Sociolingüística Interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 70-97.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1996.
- LAKOFF, G. *Cognitive Semantics*. IN: *Meaning and Mental Representation*. Bloomington: Indiana University Press, 1988.
- SCHIFFRIN, Deborah. *The management of a co-operative self during argument: the role of opinions and stories* IN *Conflict Talk: sociolinguistic investigations of arguments in conversation*. Cambridge University: Allen D. Grimshaw (ed), 1990. p. 241-59.
- \_\_\_\_\_. *Everyday Argument: The Organization of Diversity in Talk*. IN: *Handbook of Discourse Analysis, Vol 3/ Discoursr and Dialogue*. Academic Press, London, 1985. p. 35-46.
- PEREIRA, Maria das Graças Dias. *Enquadres e alinhamentos: conceitos e relações*. Mimeo: PUC-RJ.
- SALOMÃO, Margarida M. Martins. *Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem*. IN: *Veredas - revista de estudos lingüísticos*. Universidade Federal de Juiz de Fora. V.1, n. 1, jul/dez. Juiz de Fora: EDUFJF, 1997.
- TANNEM, Deborah & WALLAT, Cynthia. *Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: Exemplos de um exame/consulta médica*. IN: *Sociolingüística Interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 120-41.
- TRAVAGLIA, L. C. *Superestruturas Textuais*. IN: *Um estudo textual discursivo do verbo no Português do Brasil*. Campinas: Tese de doutorado, UNICAMP/IEL, p. 287 a 306.