



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

JAILSON DA SILVA NEVES

**A EMERGÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DO USO DE
OPERADORES ARGUMENTATIVOS NA ESCRITA DE
CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

FORTALEZA

2021

JAILSON DA SILVA NEVES

A EMERGÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DO USO DE OPERADORES
ARGUMENTATIVOS NA ESCRITA DE CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Aquisição, desenvolvimento e processamento da linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemeire
Selma Monteiro-Plantin

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N424e Neves, Jailson da Silva.
A emergência e o desenvolvimento do uso de operadores argumentativos na escrita de crianças no ciclo de alfabetização / Jailson da Silva Neves. – 2021.
146 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin.

1. Argumentação. 2. Operadores argumentativos. 3. Escrita infantil. I. Título.

CDD 410

JAILSON DA SILVA NEVES

A EMERGÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DO USO DE OPERADORES
ARGUMENTATIVOS NA ESCRITA DE CRIANÇAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Aquisição, desenvolvimento e processamento da linguagem.

Aprovada em: 10/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Lídia Amélia de Barros Cardoso
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria João Broa Martins Marçalo
Universidade de Évora

Aos meus amados e dedicados pais,

Antonieta e Aderson.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Antonieta e Aderson, pelos seus esforços na minha formação como ser humano e como estudante.

Aos meus irmãos, Nilde e Jair, por todo o afeto de sempre ao irmão caçula que tanto ajudaram a criar.

Aos meus sete amados sobrinhos, Elisa, Gustavo, Isabel, Natália, Natanael, Sara e Sofia.

À Profa. Rosemeire Selma Monteiro-Plantin pela receptividade com que me acolheu como orientando, pela dedicada orientação deste trabalho, pela motivação e apoio e por todos os seus ensinamentos acadêmicos.

Às professoras Lídia Amélia de Barros Cardoso e Maria João Broa Martins Marçalo pela criteriosa avaliação desta dissertação e por suas contribuições a este trabalho.

Às professoras Ana Célia Clementino Moura e Mônica de Souza Serafim pelas oportunidades que me deram nesta jornada acadêmica e por suas contribuições no exame de qualificação desta pesquisa.

À Profa. Márcia Teixeira Nogueira pelo incentivo que me levou a ser monitor de Sintaxe durante a graduação em Letras e por tudo que me ensinou sobre Sintaxe e sobre a vida.

À Profa. Ana Cristina Pelosi pela oportunidade que me deu como bolsista CNPq de iniciação científica.

A todos os docentes do Programa de Pós-graduação em Linguística e do Curso de Letras da UFC por tudo que me ensinaram.

Às professoras Marlene e Mônica pela dedicação e pela superação em ensinar todas as disciplinas no antigo sistema do ensino fundamental II da escola pública.

Aos servidores e bolsistas do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC.

A todos os meus amigos que estão sempre ao meu lado nos momentos de alegria e nos momentos de tristeza.

Aos meus eternos amigos Demétrio e Paulo Anderson (*in memoriam*), que deixaram tanta saudade.

Somente a língua torna possível a sociedade. A língua constitui o que mantém juntos os homens, o fundamento de todas as relações que por seu turno fundamentam a sociedade. (BENVENISTE, 1989, p. 63).

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar, por meio de um estudo longitudinal, a emergência e o desenvolvimento do uso de operadores argumentativos na escrita de crianças do ciclo da alfabetização do ensino fundamental. Os objetivos específicos foram: investigar o uso de operadores argumentativos empregados nos textos das crianças, mapeando quando e quais surgem inicialmente na escrita infantil; analisar o desenvolvimento do uso dos operadores argumentativos ao longo de dois anos (ciclo da alfabetização do ensino fundamental), associando-o a outros conhecimentos linguísticos da criança revelados nos textos e possivelmente usados em substituição aos operadores; descrever a relação entre os operadores argumentativos empregados e a argumentatividade dos textos infantis analisados. Como fundamentação teórica, este trabalho adota os pressupostos da Teoria da Argumentação na Língua (DUCROT, 1972, 1990) de que a argumentação está inscrita na língua e de que os operadores argumentativos têm a função de orientar a continuação do discurso (KOCH, 2009a, 2009b, 2011). Foi utilizada a classificação dos operadores argumentativos criada por Koch (2009a). Foram analisados 52 textos escritos por 13 alunos do ciclo da alfabetização. Cada criança escreveu quatro versões da história Chapeuzinho Vermelho ao longo de dois anos. Como resultado das análises, concluiu-se que: os operadores argumentativos surgem logo nos primeiros textos da fase de aprendizagem da escrita; ao longo do ciclo de alfabetização, as crianças aprendem novos operadores argumentativos e passam a usá-los na língua falada e na língua escrita; as crianças empregam operadores argumentativos que estabelecem as relações de conjunção, contrajunção, justificativa, conclusão e comprovação; os textos do *corpus* são carregados de contextos argumentativos; o uso dos operadores argumentativos contribui para a argumentatividade nos textos das crianças, orientando o discurso e fortalecendo a coesão textual.

Palavras-chave: argumentação; operadores argumentativos; escrita infantil.

ABSTRACT

This research aimed to investigate, through a longitudinal study, the emergence and development of the use of argumentative operators in the writing of children in the literacy cycle of elementary school. The specific objectives were: to investigate the use of argumentative operators employed in children's texts, mapping when and which ones initially appear in children's writing; analyze the development of the use of argumentative operators over a two-year period (the literacy cycle in elementary school), associating it with other linguistic knowledge of the child revealed in the texts and possibly used to replace the operators; describe the relationship between the argumentative operators used and the argumentativeness of the analyzed children's texts. As theoretical foundation, this work adopts the assumptions of the Theory of Argumentation in Language (DUCROT, 1972, 1990) that argumentation is inscribed in the language and that the argumentative operators have the function of guiding the ways of the discourse (KOCH, 2009a, 2009b, 2011). It was used the classification of argumentative operators created by Koch (2009a). 52 texts written by 13 students from the literacy cycle were analyzed. Each child wrote four versions of the Little Red Riding Hood story over two years. As a result of the analyses, it was concluded that: argumentative operators appear in the first texts of the learning phase of writing; throughout the literacy cycle, children learn new argumentative operators and start to use them in spoken and written language; children employ argumentative operators that establish the relations of conjunction, counterjunction, explication, conclusion and confirmation; the texts are loaded with argumentative contexts; the use of argumentative operators contributes to argumentativeness in children's texts, guiding the discourse and strengthening textual cohesion.

Keywords: argumentation; argumentative operators; writing of children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Operadores argumentativos presentes na 1ª versão	63
Quadro 02 – Operadores argumentativos presentes na 2ª versão	65
Quadro 03 – Operadores argumentativos presentes na 3ª versão	66
Quadro 04 – Operadores argumentativos presentes na 4ª versão	67
Quadro 05 – Relações discursivo-argumentativas empregadas no ciclo de alfabetização	70

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1	Argumentação e retórica	15
<i>2.1.1</i>	<i>A argumentação entre os gregos</i>	<i>15</i>
<i>2.1.1.1</i>	<i>Os sofistas</i>	<i>15</i>
<i>2.1.1.2</i>	<i>A retórica aristotélica</i>	<i>17</i>
<i>2.1.1.3</i>	<i>O declínio da retórica aristotélica</i>	<i>19</i>
<i>2.1.2</i>	<i>A Nova Retórica</i>	<i>20</i>
<i>2.1.2.1</i>	<i>O auditório</i>	<i>22</i>
<i>2.1.2.2</i>	<i>O acordo</i>	<i>22</i>
<i>2.1.2.3</i>	<i>Dado e interpretação</i>	<i>23</i>
<i>2.1.2.4</i>	<i>Técnicas argumentativas</i>	<i>23</i>
2.2	Argumentação na língua	25
<i>2.2.1</i>	<i>Conceitos da Teoria da Argumentação na Língua</i>	<i>25</i>
<i>2.2.2</i>	<i>O modelo standard da TAL</i>	<i>27</i>
<i>2.2.3</i>	<i>A polifonia ducrotiana</i>	<i>31</i>
<i>2.2.4</i>	<i>A Teoria dos Topoi</i>	<i>33</i>
<i>2.2.5</i>	<i>A Teoria dos Blocos Semânticos</i>	<i>39</i>
2.3	Argumentatividade e operadores argumentativos	44
<i>2.3.1</i>	<i>Argumentatividade</i>	<i>44</i>
<i>2.3.2</i>	<i>Operadores argumentativos</i>	<i>47</i>
2.4	A produção textual no ciclo de alfabetização	52

3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
3.1	Método de abordagem	56
3.2	Método de pesquisa	57
3.3	Técnicas	57
3.3.1	<i>O corpus</i>	57
3.4	Delimitação do universo	58
3.5	Percurso metodológico	59
4	ANÁLISE DOS TEXTOS DAS CRIANÇAS	60
4.1	A emergência dos operadores argumentativos	61
4.2	O desenvolvimento do uso dos operadores argumentativos	69
4.3	A argumentatividade nos textos de Chapeuzinho Vermelho	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	80
	ANEXO A – OS TEXTOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS	83

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa partimos do objetivo de investigar, por meio de um estudo longitudinal, a emergência e o desenvolvimento do uso de operadores argumentativos na escrita de crianças do ciclo da alfabetização do ensino fundamental.

Pretendemos, de forma mais específica: a) investigar o uso de operadores argumentativos empregados nos textos das crianças, mapeando quando e quais surgem inicialmente na escrita infantil; b) analisar o desenvolvimento do uso dos operadores argumentativos ao longo de dois anos (ciclo da alfabetização do ensino fundamental), associando-o a outros conhecimentos linguísticos da criança revelados nos textos e possivelmente usados em substituição aos operadores; c) descrever a relação entre os operadores argumentativos empregados e a argumentatividade dos textos infantis analisados.

Tendo como princípio norteador os pressupostos da Teoria da Argumentação na Língua de que a argumentação está inscrita na língua e de que os operadores argumentativos têm a função de orientar a continuação do discurso, verificamos o uso destes operadores na escrita infantil para entender como ocorre o seu aprendizado vinculado à argumentação.

Tendo como ponto de partida nossos objetivos específicos, iniciamos nossa pesquisa com as seguintes hipóteses. 1ª) Levando em consideração os pressupostos da Teoria da Argumentação na Língua, é provável que os operadores argumentativos surjam logo nos primeiros textos da fase de aprendizagem da escrita. 2ª) Se quanto maior a escolaridade, maior é o contato com a língua escrita, então as crianças do 2º ano do ensino fundamental devem ampliar o seu vocabulário e conseqüentemente o uso dos operadores argumentativos deve seguir um ritmo ascendente. Paralelamente ao uso dos operadores argumentativos, outros conhecimentos serão revelados nos textos das crianças. 3ª) É provável que haja desvios da norma-padrão no emprego contextual dos operadores durante a fase inicial de aprendizagem da escrita, mas supomos que, de forma geral, o uso dos operadores argumentativos contribui para a argumentatividade nos textos das crianças.

Assim como esta pesquisa, os trabalhos das brasileiras Alves (2013), Campos (2005) e Ferro (1997) investigaram a argumentação em textos de crianças e também foram construídos sobre os pressupostos da Teoria da Argumentação na Língua.

Alves (2013) se debruçou sobre cartas de reclamação produzidas por alunos do 4º ano do ensino fundamental. A autora defende que há um significativo desenvolvimento do discurso argumentativo quando guiado por um programa de ensino e que o sentido do enunciado nas cartas constitui-se com base na articulação entre os argumentos e o posicionamento do locutor perante os enunciadores disponíveis no discurso.

Já Campos (2005) teve o objetivo de entender como o texto argumentativo funciona na escrita infantil por meio da análise de textos de vários gêneros escritos por uma criança entre os cinco e os dez anos de idade. A pesquisadora parte do princípio de que a argumentação na linguagem da criança tem estatuto diferente daquela que encontramos na linguagem do adulto, ainda que muitas vezes apareçam as mesmas estruturas linguísticas em ambas. Campos defende a ideia de que a argumentação faz efeito na linguagem da criança, mesmo que o texto seja marcado por estruturas faltantes e, também, por estruturas inusitadas.

E finalmente Ferro (1997), com o objetivo de identificar e analisar marcas argumentativas em textos de alunos do 5º ano do ensino fundamental, afirma que o processo de aprendizagem da escrita argumentativa começa precocemente, geralmente entre as idades de dez a doze anos. Ferro também defende a necessidade de um trabalho didático para consolidar a competência dos alunos.

Apesar de muitos estudos já terem se dedicado ao tema argumentação infantil, esta pesquisa está direcionada especificamente para a função dos operadores argumentativos na escrita infantil em favor da orientação argumentativa. Além disso, pretendemos investigar a emergência dos operadores por meio de um estudo longitudinal com alunos no ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

De posse dos resultados desta pesquisa, poderemos contribuir para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que busquem fortalecer a escrita argumentativa já a partir das primeiras séries do ensino fundamental. Os resultados também poderão instigar

novas pesquisas sobre outros aspectos da argumentação infantil e motivar outros pesquisadores a resolver possíveis lacunas nos resultados desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Argumentação e retórica

O objetivo deste capítulo é apresentar um resumo dos estudos sobre argumentação desenvolvidos desde os gregos até o século XX. Há muito sobre o que podemos discutir sobre argumentação, portanto esta discussão servirá como ponto de partida para nossas análises. Nosso maior objetivo com este capítulo é fornecer um panorama da tradição dos estudos sobre argumentação, para que possamos nos situar dentro do quadro teórico da semântica argumentativa. Julgamos necessário, para tal, percorrer os passos do desenvolvimento dos estudos sobre argumentação.

2.1.1 A argumentação entre os gregos

Os estudos sobre argumentação têm origem entre os gregos, mais precisamente em Siracusa, na Grécia Antiga. Devemos observar que a própria organização social grega exigia de seus cidadãos o domínio de técnicas de persuasão. Isso porque o cidadão grego, em sua democracia, precisava participar das discussões sobre os destinos da cidade-estado; portanto, ele era obrigado a debater com seus concidadãos seus posicionamentos sobre os acontecimentos e destinos da cidade.

2.1.1.1 Os sofistas

A figura dos sofistas merece destaque nesse momento da civilização grega. Os sofistas eram mestres em retórica e eloquência e tomavam para si a tarefa de ensinar aos cidadãos gregos os mecanismos de uso da linguagem com o propósito de convencer os demais membros da cidade-estado. Não é correto afirmar que as reflexões sofisticadas sobre linguagem estavam restritas apenas ao ensino da técnica de convencer. Pelo menos três posicionamentos

dos sofistas sobre a linguagem devem aqui ser apontados: a linguagem é poder, a linguagem é onibrangente e a linguagem é persuasão (SANTOS, 2002, p. 58 e ss).

A linguagem, ou melhor, quem manipula a linguagem, tem na mão um poder pelo qual todos são subjugados. Pela linguagem, pode-se influenciar de tal modo o comportamento alheio que ninguém pode resistir a ela. É assim que, para os sofistas, todo e qualquer tema poderia ser defendido ou combatido somente pela imposição da força do discurso. O discurso poderia levar qualquer um a manter-se acima de qualquer debate; portanto, dominá-lo era deter o poder.

Não é difícil imaginar a sedução que tal possibilidade exercia, sobretudo, nos jovens atenienses do século V. Pelo discurso, poder-se-ia ficar imune a qualquer querela judicial, tão comum entre os homens da pólis. (SANTOS, 2002, p. 59).

Segundo o pensamento sofisticado, o discurso abrange todas as áreas do conhecimento humano. Toda área de conhecimento humano envolve ou utiliza a linguagem como meio. Desse modo, segundo os sofistas, se o discurso abrange todas as áreas do conhecimento humano e se o homem domina o discurso, então o homem tem nas mãos o poder de discutir qualquer tema que lhe seja apresentado. Esse silogismo é falacioso, pois o simples ato de dominar o discurso não implica o ato de dominar as verdades ou falsidades de uma determinada área de conhecimento: não é porque sou capaz de produzir discursos que posso fazê-lo sobre temas que desconheço. Mas, para os sofistas, verdade e falsidade eram conceitos relativos e reversíveis. Portanto, um determinado tema poderia ser explorado com base não em um conhecimento sobre o tema, mas sim com base no domínio das técnicas discursivas de convencimento e persuasão.

Para os sofistas, a única função da linguagem é convencer o interlocutor. Uma vez que o homem não pode atingir um verdadeiro conhecimento da realidade e uma vez que é a linguagem que permite falar sobre todas as coisas, então não interessa o assunto da discussão, mas sim com quem se discute, em que circunstâncias e com que objetivo.

Como mestres do discurso que eram ou se julgavam, os sofistas tinham para si a tarefa de fornecer ao cidadão grego os meios adequados para argumentar nas assembleias e para convencer seus concidadãos. E não são poucos os tratados de retórica escritos por

sofistas com o objetivo de orientar seus discípulos a conseguir o domínio da técnica retórica. Surge aqui a Retórica como arte de bem usar o discurso; é objetivo do cidadão convencer seus pares, devendo fazer isso de forma elegante e eloquente. “Pode-se dizer que os sofistas criaram a retórica como arte do discurso persuasivo, objeto de um ensino sistemático e global que se fundava numa visão de mundo” (REBOUL, 2004, p. 9).

2.1.1.2 A retórica aristotélica

De acordo com o que foi exposto, parece que os sofistas empregavam a retórica como uma ferramenta neutra, capaz de tornar equivalentes verdades opostas: transformar o falso em verdadeiro e o verdadeiro em falso. Somente desse modo os sofistas poderiam “vender” a ideia de que toda e qualquer tese é defensável.

Aristóteles apresenta uma reformulação do conceito de retórica. Para o filósofo grego, a retórica, como instrumento, está longe de ser neutra. Ela possui um valor positivo, uma vez que é um bem. Em outras palavras, possuir força física é um bem, posto que é melhor ser forte que fraco; no entanto, não é improvável (é até bem comum) que se use essa força física sem julgamento moral, o que torna tal uso imoral. Embora esse uso da força seja possível, não se deve torná-la um mal, visto que a força não é responsável pelo uso que dela é feito. Assim, a retórica é um bem que, como todos os bens, pode ser corrompido pelo homem, mas isso não a torna ruim: *as ideias não são responsáveis pelo uso que os homens fazem delas.*

Para Aristóteles, a retórica é fundamental para a defesa do direito. Ela entraria em cena quando não houvesse condições para o estabelecimento da verdade pela demonstração científica ou filosófica. Isso porque, muitas das vezes, o público ao qual se dirige o orador não é capaz de compreendê-lo pela demonstração da verdade, ou mesmo a própria demonstração é incapaz de revelar a verdade ao público leigo; e isso ameaçaria excessivamente a defesa do direito. Desse modo, é possível acrescentar a retórica à natureza para devolver à natureza sua condição de direito. Em vista disso, faz-se necessário determinar, de acordo com o pensamento aristotélico, o que há de comum ou não entre retórica e dialética.

A dialética constitui um método de argumentação em que os argumentos são baseados não em verdades filosóficas ou científicas incontestáveis, mas sim em verdades mais ou menos verificáveis, ou juízos, portanto, passíveis de contestação.

A dialética constitui ainda uma espécie de jogo em que os debatedores buscam vencer-se pela defesa ou pela crítica a uma tese dada. Tal tese pode ser boa ou fraca, própria ou de outrem; o que importa é que o defensor jogue para defendê-la e que o seu antagonista jogue para refutá-la. Nesse jogo, o que importa é a disputa pela disputa; não há ligação com uma realidade material, social, objetiva; é uma espécie de faz-de-conta: joga-se por jogar.

É evidente que, nesse jogo, deve haver um conjunto de princípios que norteiem o debate. Ambos os jogadores têm um objetivo comum: chegar ao fim do jogo e vencê-lo. Contudo, não podem praticar trapaças ou embustes (sofística).

Devemos lembrar que trapaça e embuste aqui remetem ao que consideramos senso comum sobre o pensamento sofístico. Na realidade, a equivalência entre prós e contras somente era possível porque os sofistas defendiam a impossibilidade da existência de verdades absolutas e incontestáveis ou mesmo, caso existissem essas verdades, a impossibilidade de elas serem traduzidas para uma linguagem inteligível. “Assim, o que Górgias sugere é que, ainda que se pudesse compreender o real, não se poderia dizê-lo, pelo menos não de uma forma que tornasse esse dizer compreensível a um outro” (MARTINS, 2005, p. 439).

No entanto, segundo Aristóteles:

É preciso ser capaz de defender tão bem o *contra* quanto o *pró*, claro que não para torná-los equivalentes – como pretendiam os sofistas –, mas para compreender o mecanismo da argumentação adversária e assim a refutar. (REBOUL, 2004, p. 25).

Então, qual é a relação desse jogo, a dialética, com a retórica? Para Aristóteles, a retórica funciona como uma espécie de “uso sério” da dialética, ligado à vida social da pólis. Vejamos seus pontos comuns.

Tanto a retórica como a dialética são capazes de provar uma tese e seu contrário. Isso nos leva de volta aos sofistas. Porém, há uma diferença. Para os sofistas, uma tese e seu

contrário são equivalentes; para Aristóteles, essa equivalência não é possível. Retórica e dialética são universais, porque não são ciências e não possuem a exigência de uma especialização técnica. Ambas permitem o debate de qualquer questão controversa. Tanto a retórica como a dialética podem ser ensinadas como um método, como um conjunto de técnicas. As duas podem diferenciar o verdadeiro e o aparente. A retórica distingue entre o verdadeiramente persuasivo e o logro. A dialética distingue entre o verdadeiro silogismo e o sofisma. Ambas desenvolvem o uso de dois tipos de argumentação: a indução e a dedução. Então, seriam a mesma coisa? Definitivamente, a resposta é não. A retórica é uma das aplicações possíveis da dialética.

A retórica está ligada à ação social; ela contribui para a solução de questões verdadeiramente importantes para o bom exercício do direito individual ou coletivo; não é simplesmente um jogo. De acordo com Aristóteles, a retórica permite ao litigante defender aquilo que lhe é de direito quando as provas objetivas não são possíveis ou suficientes para tanto. Segundo o filósofo, é tão ou mais vergonhoso ter um direito usurpado porque não se conseguiu usar o discurso para defendê-lo a bom termo, quanto não se poder defender dada a inferioridade física: é para defender direitos que a retórica surge. Aristóteles estabeleceu para a retórica um lugar definido; os sofistas, como vimos, atribuíam a ela um poder excepcional, uma vez que a retórica sofista ocupa todos os lugares. Aristóteles lhe dá um lugar modesto, porém definido nas atividades humanas.

2.1.1.3 O declínio da retórica aristotélica

Como foi discutido anteriormente, Aristóteles estabeleceu o lugar da retórica nas atividades humanas. O filósofo grego a sistematizou, deu-lhe uma estrutura que, embora tenha recebido acréscimos, não sofreu modificações em sua base. E, desse modo, a retórica chegou a Roma.

Na democracia romana, assim como na grega, a retórica se fazia necessária, visto que os debates políticos eram comuns e centrais na vida de Roma. No entanto, com o fim da democracia romana e o advento dos imperadores, o debate político abrandava-se, e a retórica se enfraquecia, concentrando-se no ensino. Desse modo o ensino da retórica na época dos

imperadores perdeu motivação, pois o debate quase não existia mais. Assim, surge um declínio da retórica. Sua função primeira deixa de existir ou, pelo menos, de ter importância. Porém, ela não desaparece por completo: modifica-se, incorpora novos gêneros adequados às novas necessidades do Império.

Adiante, com o declínio dos imperadores romanos e do próprio Império, o recém-constituído cristianismo toma para si a responsabilidade da guarda da cultura e do conhecimento. Com o propósito de justificar a fé cristã, a primeira tarefa era desacreditar o conhecimento antigo, pagão, e seus representantes. Porém, os sábios cristãos trataram de se apoderar da retórica com o intuito de pregar sua doutrina. Além disso, seria difícil admitir a vileza da retórica pagã se as próprias escrituras são monumentos argumentativos em muito semelhantes àquela.

A retórica sofrerá um duro golpe, posteriormente, por volta do século XVI, em que é definitivamente separada da arte da argumentação racional, a dialética, e relegada ao papel secundário de produtora de discursos belos e atraentes.

Ao destruir a dialética, Descartes decreta o fim da retórica. Em seu *Discurso do Método*, ele afirma, com razão, que a dialética só permite discussões em torno daquilo que é provável, mas não é certo. Segundo ele, somente o verdadeiro conhecimento, provado apodicticamente, é proveitoso; logo, a dialética é inútil e irracional. O fato é que tanto Descartes quanto, posteriormente, os empiristas do século XIX decretaram a inutilidade da dialética e, por conseguinte, da retórica.

2.1.2 A Nova Retórica

Como apresentamos na seção anterior, a retórica foi excluída das atividades racionais durante os três séculos anteriores ao século XX. Entretanto, foi nesse século que ela ressurgiu como um campo digno de estudo graças, especialmente, a Chaïm Perelman e Lucie

Olbrechts-Tyteca. Embora haja outros importantes autores, é a estes pesquisadores que dedicaremos esta seção.

Com a publicação do “Tratado da Argumentação: A Nova Retórica” em 1992, Perelman e Olbrechts-Tyteca fizeram renascer a retórica dos clássicos, de forma especial a de Aristóteles, e deram um novo *status* a esse estudo em diversas áreas, como o Direito, a Linguística e o Marketing.

Inconformado com a lógica cartesiana e positivista, que pregava que os juízos seriam impossíveis de se demonstrar - posicionamento que de certo modo contraria o pensamento aristotélico de que existe uma razão prática aplicável a todos os campos da ação humana, Perelman dedica-se a encontrar uma lógica que ordene os juízos de valor, a fim de que estes não sejam simplesmente determinados pelo arbítrio individual.

Perelman percebeu que não existe uma lógica subjacente aos juízos de valor. Assim, o filósofo polonês partiu à procura da solução para este problema em outra área: na retórica. De fato, Perelman percebeu que, em todas as questões em que se envolvem juízos de valor, são justamente os embates dialéticos, argumentativos e retóricos desses juízos que dirimem a controvérsia: a busca do acordo entre as partes conflitantes a respeito do ponto gerador do conflito.

Na Nova Retórica, Perelman e Olbrechts-Tyteca investigam como se desenvolvem os raciocínios por meio de um conjunto de processos de ligação e de dissociação. Tanto o desenvolvimento quanto o ponto de partida da argumentação pressupõem um acordo do auditório, que tem por objeto ora premissas explícitas, ora ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações.

É necessário que analisemos alguns conceitos importantes sobre a nova concepção da retórica, embora não seja nosso objetivo neste trabalho apresentar um estudo detalhado da Nova Retórica.

2.1.2.1 O auditório

O auditório pode ser compreendido como o conjunto de indivíduos que o orador pretende convencer. Segundo o pensamento analítico cartesiano, esse auditório é universal. As verdades demonstradas são também universais. A adesão é conquistada pela própria demonstração da verdade. O discurso é caracterizado por uma linguagem técnica, evidente e muitas vezes impenetrável para os não iniciados.

Contudo, de acordo com a Nova Retórica, o auditório é específico e pessoal; possui determinados conhecimentos, crenças, preconceitos e princípios que devem ser levados em consideração pelo orador no momento de sua fala, sob pena de não obter êxito em conquistar a adesão do auditório. Conhecer o auditório é fundamental para o sucesso da argumentação; senão, pode-se, por exemplo, incorrer em uma falha, como a *petição de princípio*: aquilo que é totalmente verdadeiro para o orador pode ser absolutamente falso para o auditório.

2.1.2.2 O acordo

Embora possa parecer óbvia a definição de acordo – quando dois indivíduos têm o mesmo posicionamento quanto à verdade ou falsidade de determinada tese ou fato, o assunto é um pouco mais complexo do que parece. O que está em jogo, segundo Perelman, não é a verdade ou a falsidade em termos cartesianos.

De acordo com Descartes, a adesão a uma tese é obtida pela demonstração lógica da própria tese; a exposição da verdade objetiva é suficiente para conquistar o assentimento do auditório. Porém, há casos que trazem temas cuja verdade ou falsidade é indemonstrável. Isso acontece, por exemplo, no julgamento de uma ação como boa ou ruim, justa ou injusta. Nesses casos, a verdade objetiva pouco contribui para o acordo. Para Perelman, o acordo, nesses casos, é conquistado a partir das técnicas argumentativas, as quais têm por objetivo provocar a adesão do juiz à tese defendida.

2.1.2.3 Dado e interpretação

Como foi explanado, segundo o ensinamento cartesiano, o que importa são os dados, traduzidos em uma linguagem sem ambiguidades. Na retórica, o que interessa são as interpretações dos dados. Assim, *cobrir a casa* se transforma em *conseguir um lar, proteger a família*, enfim, os dados são importantes, porém sua interpretação é fundamental. Vale lembrar que a escolha de um aspecto dos dados relega os outros a segundo plano e que essa escolha deve levar em conta o auditório.

2.1.2.4 Técnicas argumentativas

É notório que o objetivo do orador é conquistar a adesão do auditório às suas teses. Para isso, ele deve usar de artifícios que facilitem tal adesão: as técnicas argumentativas.

A fim de atingir seu objetivo, o orador pode tentar estabelecer uma ligação positiva entre as teses que defende e as teses admitidas pelo auditório; a ligação seria um caminho para a confirmação a partir daquilo em que o auditório acredite da sua tese. Por outro lado, ele pode, negativamente, desconstruir teses contrárias às suas ou que provoquem reações adversas do auditório em relação às suas próprias teses. Os argumentos que satisfazem o primeiro requisito são chamados de *argumentos de ligação*; os segundos são chamados de *argumentos de dissociação* (PERELMAN-OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 215).

Estudemos, de forma breve, os argumentos de ligação. Eles são divididos em três tipos: os *quase-lógicos*, os *argumentos fundados na estrutura do real* e os que *fundam a estrutura do real*.

Os primeiros têm relação com argumentos que, embora não possuam o mesmo rigor dos argumentos lógicos, em virtude da ambiguidade da linguagem comum em que são pronunciados, possuem estreita semelhança com os lógicos, semelhança que lhes concede força persuasiva. Desse modo, para cada argumento lógico existirá um quase-lógico cuja

estrutura é semelhante, não tendo, todavia, valor conclusivo, dadas as condições de sua enunciação, como dissemos.

(...) quem os submete à análise lógica percebe as diferenças entre essas argumentações e as demonstrações formais, pois apenas um esforço de redução ou de precisão, de natureza não-formal, permite dar a tais argumentos uma aparência demonstrativa; é por essa razão que os qualificamos de quase-lógicos. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 219).

Os argumentos fundados na estrutura do real encontram sua força no tipo de relação existente entre elementos da realidade, para, a partir de uma dessas relações, estabelecer ligações entre argumentos.

O que nos interessa aqui não é uma descrição objetiva do real, mas a maneira pela qual se apresentam opiniões a ele concernentes; podendo estas, aliás, ser tratadas, quer como fatos, quer como verdades, quer como presunções. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 298).

Desse modo, por exemplo, quando se justifica a adoção de uma tese pelos efeitos que essa adoção provocará, tem-se um argumento baseado na estrutura causa-efeito: um *argumento de sucessão* que se justifica pela relação com a estrutura do real. Por outro lado, pode-se basear um argumento numa espécie de relação de metonímia: determinar características externas a partir de elementos internos; por exemplo: julgar as ações de um indivíduo a partir do que se conhece por sua índole. Esses são chamados *argumentos de coexistência*, pois envolvem elementos de natureza diferente, embora ligados por uma relação de contiguidade.

O terceiro tipo de argumento positivo são aqueles que estruturam a realidade. Basicamente, eles consistem em transferir para um domínio aquilo que é aceito em outro domínio ou generalizar um caso particular. Os argumentos construídos por modelo, analogia ou metáfora são exemplos desse tipo.

Toda declaração conceitual original modifica de um modo ou de outro as hierarquias admitidas, reduzindo uma distinção de ordem a uma diferença de grau ou, inversamente, substituindo uma hierarquização por outra, julgada mais fundamental. Esses modos diversos de estruturar e de reestruturar o real exercem inegáveis efeitos sobre as avaliações e sobre a maneira de fundamentá-las. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 398).

As dissociações constituem argumentos que visam desconstruir ou negar uma ligação até então aceita pelo auditório.

Mostrar-se-á, notadamente, que uma ligação que fora considerada aceita, que fora presumida ou desejada, não existe, porque nada permite constatar ou justificar a influência que certos fenômenos examinados teriam sobre aqueles que estão em causa e porque, em consequência, é irrelevante levar-se em consideração os primeiros. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 467).

2.2 Argumentação na língua

No capítulo anterior, fizemos uma síntese sobre a tradição dos estudos da retórica com o intuito de desenhar um panorama dessa disciplina para, a partir disso, podermos situar nosso trabalho. Neste capítulo trataremos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL), modelo desenvolvido por Ducrot e colaboradores.

Como tal modelo teórico sofreu modificações desde o seu surgimento até agora, é conveniente que façamos uma nova síntese, agora sobre a TAL, mostrando as diversas fases pelas quais a teoria passou até chegarmos ao modelo atual: a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS). Começaremos pelo modelo *Standard* e estudaremos a Teoria dos *Topoi* para que possamos compreender o desenvolvimento das pesquisas de Ducrot, Carel e Anscombe.

2.2.1 Conceitos da Teoria da Argumentação na Língua

Antes de começar a estudar as diversas fases da TAL, é necessário que discutamos alguns conceitos importantes para essa teoria, pois sem eles corremos o risco de ser superficiais e incoerentes.

O primeiro desses conceitos, e sem dúvida o mais importante, é o de *língua*. Uma teoria linguística não pode prescindir de apontar em que âmbito trabalha. Para Ducrot, *língua* é um conjunto abstrato de instruções que permitem ao falante realizar o discurso. É em

Saussure que estão as bases dessa definição. Contudo, Ducrot questiona a definição de língua de Saussure.

De acordo com o linguista francês, é inviável um estudo desse sistema abstrato que não leve em consideração suas manifestações concretas, suas realizações – o Estruturalismo saussuriano já apontava esse caminho (SAUSSURE, 1996, p. 15 e ss). Ducrot vai além: segundo ele, o estudo da língua faz-se por meio do discurso, ou seja, o estudo da língua se realiza na determinação das *invariantes* presentes no discurso, único meio de acesso ao sistema. A própria fala, a enunciação, é posta no sistema abstrato. Mas, sendo a enunciação por natureza efêmera, de que modo podemos aprisioná-la na língua?

É a partir das palavras que a enunciação e seu contexto devem ser caracterizados, porque a escolha das palavras cria uma imagem da fala e essa imagem é pertinente para a compreensão do discurso. Então o discurso constrói o contexto: este não preexiste ao discurso. O que preexiste é uma situação sem limites e sem estruturas. (ESPÍNDOLA; SILVA, 2004, p. 33).

As instruções de interpretação do discurso estariam elas mesmas inseridas nas frases. De acordo com Ducrot, frases são entidades abstratas que contêm as instruções necessárias para a interpretação do *enunciado* (ocorrência particular da frase); são essas unidades, as frases, e suas relações que compõem a língua.

O conceito de discurso também tem um caráter e uma importância especiais na TAL. O discurso é o encadeamento dos enunciados. Podemos ver que os dois conceitos (discurso e enunciado) pressupõem uma enunciação (acontecimento histórico); ambos constituem a materialização da língua: discurso e enunciado colocam a língua em funcionamento.

Nessa concepção o que seriam *significação* e *sentido*? O primeiro conceito diz respeito ao conjunto das instruções que são veiculadas pela frase, ou seja, a significação é o valor semântico atribuído à frase. O sentido é o valor semântico atribuído ao enunciado, formado pela relação das instruções pressupostas pela frase com as condições de produção da enunciação, que limitam ou selecionam a significação. Tais condições de produção envolvem, por exemplo, pontos de vista aceitos ou refutados pelo locutor, o responsável pelo enunciado. Já o enunciador é o responsável pelo ponto de vista. Como um enunciado pode conter

diversos pontos de vista, então temos diversas origens para eles; logo diversos enunciadores são possíveis em um mesmo enunciado. Isso é o que Ducrot chama de polifonia. O sentido do enunciado é, dentre outras coisas, o resultado do conflito entre as vozes nele presentes.

Esses são os conceitos que julgamos necessário destacar neste momento. No decorrer deste capítulo e à medida que também forem necessários, apresentaremos outros conceitos. Após termos verificado essas importantes definições, podemos estudar com mais segurança os modelos da TAL.

2.2.2 O modelo standard da TAL

Nos primeiros escritos de Ducrot envolvendo o problema da argumentação, a língua e a argumentação são vistas separadamente, seguindo a tradição retórica da época (ESPÍNDOLA; SILVA, 2004). Isso significa dizer que o valor argumentativo é decorrente dos fatos aos quais os enunciados fazem referência. Fatos diferentes implicam valores argumentativos diferentes. Para dar conta da diferença de sentido entre *pouco* e *um pouco*, por exemplo, Ducrot postula que a argumentação se fundamenta em meros fatos, ou seja, que (1) e (2) representam fatos diferentes.

- (1) Ele bebeu pouco vinho.
- (2) Ele bebeu um pouco de vinho.

A oposição de sentido verificada aqui está circunscrita ao nível puramente factual, ou seja, o sentido depende dos fatos do mundo a que o discurso faz referência. Disso decorre que os encadeamentos argumentativos do discurso estão fundamentados nos fatos veiculados pelos enunciados, isto é, a função argumentativa dos elementos linguísticos está em segundo plano, pois eles têm como principal função semântica a descrição dos fatos. Percebe-se, então, que as informações veiculadas pelos enunciados são derivadas, por um lado, do valor semântico das frases (que nesse primeiro modelo é informativo) e, por outro, da aplicação

eventual a este valor de leis discursivas relativas à transmissão de informações diretamente ligadas à instância da enunciação.

Ducrot é levado a perceber algumas propriedades intrínsecas às frases, que passaram a ter valor posto (afirmadas) e pressuposto; as informações veiculadas podem estar postas ou pressupostas. Analisemos a frase abaixo:

(3) Há quanto tempo a senhora deixou de traficar drogas?

Para tal pergunta, qualquer resposta para o posto implicará a ré no crime de tráfico. Para livrar-se de tal acusação pressuposta (a senhora trafica ou traficava drogas), a ré precisará negar o pressuposto. Vale ressaltar que os encadeamentos argumentativos realizam-se somente no nível dos valores afirmados. Observemos a frase:

(4) Paulo não sai mais à noite.

O que é posto nessa frase? A afirmação de que Paulo não sai à noite atualmente. Entretanto, temos a informação (pressuposta) de que, em um momento anterior, ele saía. Nesse modelo de análise, a descrição semântica demandaria dois componentes: um linguístico e um retórico.

A pressuposição estaria ligada ao componente linguístico, visto que é dos elementos da língua que ela decorre; em (4) é o advérbio “mais” que permite a pressuposição. Por outro lado, haveria um elemento retórico ligado principalmente às condições de produção do discurso. Desse modo, da frase (4), se fosse dita por uma mãe ao seu filho adolescente, poderíamos subentender uma ordem ou um pedido para que o filho seguisse o exemplo de Paulo e não saísse de casa.

Quanto às condições objetivas, seus paralelos na asserção são as pressuposições. Se as pressuposições forem falsas, o ato de asserção não se realizará efetivamente sejam quais forem as frases pronunciadas. Se não houver gato no quarto em que me encontro, por mais que eu declare, com a entonação mais afirmativa, que o gato está sobre o tapete, não terei êxito em realizar o ato de afirmação: não terei afirmado nada, nem informado ninguém de nada. E da mesma maneira se não há rei na

França, nenhum enunciado, em qualquer forma que seja produzido, poderá realizar a façanha de afirmar-lhe a calvície. (DUCROT, 1972, p. 57).

Por não estarem inscritos na língua, os subentendidos podem ser negados ou refutados; mas, em se tratando dos pressupostos, isso não acontece. Para ilustrar esta discussão, podemos voltar à análise da frase (3):

Temos naquela frase a afirmação pressuposta de que a ré traficava drogas. A afirmação pressuposta usada pelo advogado continuará mesmo se ela tentar se defender negando o posto. Caso a ré responda:

(3b) Eu não deixei de traficar drogas.

ela confirma a acusação. Ducrot estabelece, nessa fase, a negação do posto como elemento de verificação do pressuposto. A negação do posto não altera a existência nem a qualidade do pressuposto. Portanto, podemos afirmar que o fenômeno da pressuposição está inscrito na língua, enquanto o subentendido surge no discurso.

A pressuposição tem, de acordo com Ducrot (1972), pelo menos, três funções na atividade linguística: a) funciona como elemento de coerência e coesão; b) cria uma condição de progressão que se dá pelo posto; c) aparece como evidência, verdade óbvia que não pode ser questionada.

Utilizar-se da pressuposição na construção discursiva é pôr em funcionamento, consciente ou inconscientemente, uma das estratégias argumentativas de que a língua dispõe. A proposta de diferenciação entre posto e pressuposto e a sua função no encadeamento dos enunciados representam um caminho para a postulação de que a argumentação está na língua.

A argumentação, com o desenvolvimento das pesquisas de Ducrot, ganha *status* de elemento constitutivo da língua, ou seja, passa a ser constituinte da significação. Ao introduzir os valores argumentativos na língua, a teoria impõe que as frases carreguem enunciados que devem ser empregados de forma argumentativa e com uma certa direção, uma orientação argumentativa. Desse modo, surgem, como noções básicas dessa fase, os conceitos de *expressão argumentativa*, *potencial argumentativo* e *ato de argumentar*. É essa fase que

constitui o modelo *standard* propriamente dito. Anteriormente a argumentação era externa à frase e, conseqüentemente, à língua.

O modelo *standard* vem resolver alguns problemas da etapa inicial da TAL. Os exemplos a seguir apontam problemas para a descrição realizada nos momentos iniciais da teoria:

(5) João estudou pouco.

(5a) João estudou.

(5b) A quantidade de estudo efetivada por João foi débil.

(6) João estudou um pouco.

(6a) Se houve estudo, a quantidade foi débil.

(6b) João efetivou uma certa quantidade de estudo.

Na etapa inicial, para a verificação do valor argumentativo de um dado enunciado, eram suficientes os testes de negação e de interrogação feitos sobre o pressuposto do enunciado. Contudo, isso encontrava problemas, uma vez que nem sempre a negação e a interrogação mantinham o pressuposto. Tornou-se essencial, portanto, a obtenção de um novo recurso que tornasse possível verificar se uma certa expressão era argumentativa ou não.

Nessa nova fase, o mecanismo de verificação do valor argumentativo de uma expressão consistia em encontrar uma conclusão que pudesse ser atribuída ao enunciado em que aparecesse tal expressão e que não pudesse ser atribuída ao enunciado desprovido de tal expressão. Os *operadores argumentativos* (OA) seriam elementos que, se introduzidos nos enunciados, modificariam a classe das conclusões. Vejamos, por exemplo, os operadores “quase” e “apenas” nos enunciados seguintes:

(7) Paulo ganha mil reais por mês.

(7a) Paulo ganha quase mil reais por mês.

(7b) Paulo ganha apenas mil reais por mês.

O operador *quase* em (7a) sugere um encadeamento argumentativo com orientação para o fato de que ele ganha muito, mais até do que merece. Por outro lado, o operador apenas em (7b) orienta a argumentação para uma cadeia argumentativa que considere pouca a remuneração de Paulo, menos do que ele merece. Observemos que as mudanças de sentido no enunciado são decorrentes da presença ou ausência dos operadores “quase” e “apenas”; não podemos pressupor (7a) ou (7b) em (7).

A introdução dos operadores argumentativos no modelo representou um avanço; contudo, não consegue explicar, por exemplo, o valor dos operadores, como ocorre em (8) e (9):

(8) São 8 horas. (*quase*) conclusão: é tarde

(9) São 8 horas. (*apenas*) conclusão: é cedo

Em (8) a ocorrência ou não do operador “quase” não implica a impossibilidade ou não de ocorrência da conclusão “é tarde”; assim como ocorre em (9) com o operador “apenas” e para a conclusão “é cedo”. Diante desses problemas quanto ao modelo do encadeamento, uma nova proposta surge no desenvolvimento das pesquisas da TAL: os *topoi*.

Todavia, antes de estudarmos a teoria dos *topoi*, é necessário discutirmos brevemente a definição de polifonia, conceito esse muito importante para a Teoria da Argumentação da Língua.

2.2.3 A polifonia ducrotiana

Como dissemos na seção anterior, o sentido do enunciado em Ducrot é o resultado da combinação das instruções inerentes à frase e das condições de produção: a enunciação. Segundo Ducrot, a enunciação possui invariantes que estariam contidas, ou previstas, no sistema linguístico. Uma dessas invariantes é o locutor (L). Por locutor podemos entender

aquele que se responsabiliza pelo enunciado; não se pode confundi-lo com o produtor do discurso, sujeito empírico (SE), portanto desinteressante para a teoria linguística.

Vejamos agora a função do locutor L. Para mim, o locutor é a entidade responsável pelo enunciado, quer dizer, a pessoa a quem se atribui a responsabilidade da enunciação no *próprio enunciado*. A maioria dos enunciados diz quem é seu autor: a este autor, inscrito no próprio sentido do enunciado, chamo de locutor. (DUCROT, 1990, p. 17).

Em vista disso, podemos observar que o locutor não se confunde com o autor empírico. O locutor se revela no próprio enunciado por meio das marcas de pessoa, pronomes, desinências verbais, dêiticos. O locutor manifesta-se no enunciado, mas já é previsto pela frase. Notamos aqui uma clara influência de Benveniste. É possível que existam enunciados sem locutores, isto é, enunciados totalmente desprovidos de marcas linguísticas que identifiquem o locutor (os provérbios, por exemplo).

O enunciado, pelo qual o locutor é responsável, traz à tona diferentes pontos de vista que podem ser aceitos ou refutados pelo locutor. A origem desses pontos de vista é o enunciador, ou melhor, os enunciadores. Os enunciadores não devem ser confundidos com os locutores. Os enunciadores não são locutores nem sublocutores dentro do enunciado. Na verdade, os enunciadores são perspectivas que trespassam o enunciado e cujas relações constituem seu sentido.

Chamo enunciadores às origens dos diferentes pontos de vista que se apresentam em um enunciado. Não são pessoas, mas “pontos de perspectiva” abstratos. O locutor pode ser identificado com alguns desses enunciadores, mas na maioria dos casos os apresenta guardando deles certa distância. (DUCROT, 1990, p. 20).

Vamos analisar um exemplo para que possamos compreender o conceito de forma clara. Em carros de passeio, são comuns adesivos que revelam o posicionamento do proprietário com sua própria profissão ou local de origem. Observemos o exemplo (10):

(10) Tenho orgulho de ser brasileiro.

Nesse exemplo o locutor é identificado pela forma verbal *tenho*, com desinência verbal que marca a primeira pessoa do discurso; o locutor é identificado no enunciado pelo enunciado. À primeira vista, o enunciado (10) parece ser puramente informativo. Contudo, com uma observação mais atenta, pode-se perceber seu valor argumentativo. O locutor traz à tona dois enunciadores: E_1 , que afirma o orgulho, e E_2 , que o nega. Desse modo:

(10a) E_1 : Tenho orgulho de ser brasileiro.

(10b) E_2 : Não tenho orgulho de ser brasileiro.

Pelo enunciado, parece evidente que o locutor se identifica com E_1 . Entretanto, a afirmação do locutor implica a possibilidade de sua negação (representada por E_2). Essa negação traz consigo um conjunto de informações (subentendidas) que justificariam a afirmação de E_2 (não ter orgulho de ser brasileiro). Portanto, embora negando essas informações subentendidas, E_1 admite que elas sejam possíveis, e, por serem possíveis, precisam ser negadas para justificar seu orgulho. É por causa desse conflito de pontos de vista que surge o valor argumentativo de (10). Afirmar (10) não é simplesmente informar. É negar as contestações que poderiam ser feitas a essa afirmação. Por conseguinte, afirmar é *justificar* - conceito que será questionado mais tarde pela Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).

Também deveríamos analisar os valores implicados pela palavra “orgulho”, talvez o elemento que desencadeia toda a argumentação. Mas, em seus estudos sobre polifonia, Ducrot não se preocupa com o valor lexical dos elementos que constituem o enunciado, pelo menos não nesse momento. Posteriormente, verificaremos que o valor lexical passa a constituir ponto muito importante para o desenvolvimento da TAL.

2.2.4 A Teoria dos Topoi

Ducrot reformulou a Teoria da Argumentação na Língua porque estava insatisfeito com o problema dos encadeamentos argumentativos, surgido na fase *standard*.

Com o problema ainda não resolvido, Ducrot tentou encontrar o mecanismo que permite o encadeamento de um argumento A a uma conclusão C. Esse mecanismo era o operador argumentativo (OA). Porém, como vimos, os OAs não eram suficientes para explicar as possibilidades dos encadeamentos argumentativos. Inconformado com o problema, Ducrot inspirou-se em Aristóteles para estabelecer seu conceito de *topos*. Por isso é importante que revisemos o que era *topos* para Aristóteles.

Conforme apontamos no segundo capítulo deste trabalho, a retórica era uma atividade que envolvia a prática argumentativa baseada não em verdades incontestáveis, mas em afirmações cuja verdade é mais ou menos comprovável. Assim, de acordo com o pensamento aristotélico, os argumentadores, os oradores, deveriam buscar seus argumentos nos “lugares” (*topoi*). O termo *topos* não apresenta uma tradução exata para o português, contudo pode ser traduzido como lugar, argumento. Esse termo apresenta pelo menos três noções.

O *topos* pode ser um argumento já pronto, utilizado pelo orador como forma decorada, aprendida anteriormente, e encaixada no texto quando conveniente. Usar a infância infeliz como medida de atenuação de crimes é um argumento desse tipo, bastante comum hoje em dia.

Uma outra maneira pela qual podemos compreender o *topos* aristotélico é com a acepção do que conhecemos hoje como lugar-comum. Desse modo, a afirmação do mais e do menos é um exemplo desse tipo de argumento, por exemplo: *quem faz um cesto faz cento*, ou inversamente, *quem pode doar mil reais pode doar cem*.

É interessante quando se aplica a dados heterogêneos, como por exemplo aos saberes e aos poderes; mas aí deixa de ser evidente. Afinal, quem sabe menos talvez saiba coisa diferente de quem sabe mais; o mesmo para o poder: uma enfermeira pode coisas que um médico não pode, etc. (REBOUL, 1998, p. 52).

Existe ainda um terceiro sentido para *topos*: é uma questão típica que permite encontrar argumentos em uma dada linha de argumentação. Nesse terceiro sentido, *topos* é um desencadeador de argumentos. Portanto, *topos* é tudo aquilo que, de um modo ou de outro,

permite ao orador constituir seus argumentos; é aquilo que permite a argumentação ser usada para defender uma tese.

Mesmo tendo sido inspirado por Aristóteles, o conceito ducrotiano de *topos* é bastante diferente do conceito do filósofo grego. Segundo Ducrot, o *topos* é um princípio que não existe na língua, mas que é pressuposto pela língua e que permitiria o encadeamento argumentativo. De acordo com Ducrot, *topos* é o que permite a passagem de um argumento à sua conclusão. Três características do *topos* são apresentadas por Ducrot: seu caráter comum ou compartilhado, seu caráter universal e seu caráter gradual.

A primeira diz respeito a seu caráter comum ou compartilhado. O *topos* é aceito pela comunidade de que o locutor e seu interlocutor fazem parte, sendo conhecido e compartilhado por ambos.

As crenças apresentadas como comuns a uma certa coletividade de que fazem parte ao menos o locutor e seu alocutário; estes supostamente partilham a crença antes mesmo do discurso onde ela é posta. Utilizando a terminologia de B. Pottier, o *topos* não é apresentado como uma contribuição, mas como um suporte do discurso argumentativo: assim o *topos* tem muito comum com a pressuposição. (DUCROT in ANSCOMBRE, 1995, p. 87, tradução nossa).

A segunda característica diz respeito a seu caráter universal, ou seja, o *topos* é aplicável a inúmeras situações análogas. Essa característica é decorrente da primeira. Se o *topos* é compartilhado, então é possível que todos os indivíduos que dele compartilham o utilizem em inúmeras outras situações. Consequentemente, o *topos* é uma constante variável.

O *topos* é ainda gradual. Ele articula dois enunciados escalares cuja relação também é escalar. Dessa noção de escalaridade surge o conceito de *forma tópica* (FT). A FT é a atualização discursiva sob a qual se apresenta o *topos*. Um *topos* pode ter uma infinidade de realizações discursivas em razão do seu caráter universal, e cada uma dessas realizações manifesta uma FT.

Dado um *topos* T, ele será concordante se a relação escalar de suas formas tópicas for diretamente proporcional (+P +Q ou -P -Q); e será discordante se essa relação for inversamente proporcional (+P -Q ou -P +Q).

É conveniente aplicar esses conceitos com o exemplo (11):

(11) É preciso reduzir os deslocamentos urbanos para tornar a cidade mais eficiente.

Temos aqui a atualização de um *topos*:

(12) Disponibilidade de tempo gera eficiência.

Ao apresentar esse *topos*, o enunciador pressupõe que seu interlocutor compartilhe dessa ideia. Pelo conhecimento que temos de nossa sociedade, podemos afirmar que, de fato, existe a crença de que o tempo é fator determinante para a realização de nossas atividades. Muitas vezes, uma desculpa para as falhas que um trabalho possa apresentar é a de não ter tempo hábil para desenvolvê-lo a contento. Esta crença é partilhada pela sociedade. Com isso podemos perceber o caráter compartilhado do *topos*.

Podemos nos perguntar o que torna o *topos* universal. Com base em seu caráter compartilhado, esse *topos* autoriza a existência de outros enunciados realizados em diversas outras situações de fala acerca de outros temas: *teríamos melhor qualidade de vida se dispuséssemos de mais tempo*.

Obtemos as seguintes proposições ao desmembrar o *topos* em questão:

(12a) P – Dispor de tempo

(12a) Q – Ser eficiente

Se colocadas em relação, essas proposições são escalares. Há uma relação diretamente proporcional entre elas, visto que: “de quanto mais tempo dispomos, mais eficientes somos” (+p +q) ou “de quanto menos tempo dispomos, menos eficientes somos” (-p -q); há aqui um *topos* concordante. Entretanto, em consonância com o mesmo *topos*, há a possibilidade de surgir o argumento de que a disponibilidade de tempo gera comodidade e preguiça e, por consequência, ineficiência. Portanto, “de quanto mais tempo dispomos, menos eficientes somos” (+p -q) ou “de quanto menos tempo dispomos, mais eficientes somos” (-p

+q). Nesse caso, há uma relação inversamente proporcional; há aqui um *topos* discordante. Mesmo assim, a escalaridade do *topos* fica comprovada.

No exemplo (11), haveria um enunciador que afirma um *topos* concordante (E_1) e a possibilidade de um outro enunciador que afirmaria um *topos* discordante (E_2). O locutor (L) identifica-se com E_1 , negando E_2 . Tal conflito entre os enunciadores origina o discurso argumentativo. A língua “prevê” as possibilidades argumentativas no discurso. Fica sob a responsabilidade dos enunciadores (elementos da língua) convocar os *topoi* que serão o fundamento do discurso. A língua não pode prever quais *topoi* serão convocados, entretanto exige que esses *topoi* sejam convocados e instrui como suas formas tópicas devam ser utilizadas.

Entretanto, com a convocação de um *topos* para permitir o encadeamento dos enunciados, o que acontece é a justificação do primeiro elemento (A) como causa do segundo (C), ou seja, o segundo elemento confirma o valor argumentativo com que é empregado o primeiro. O segundo segmento do encadeamento argumentativo parece ser, de certo modo, já previsto pelo primeiro. Então, quando afirmamos, por exemplo, (13):

(13) Cristina é inteligente (A), conseguirá resolver o problema (C).

a conclusão C (“consegue resolver o problema”) é perfeitamente dedutível do argumento A (“Cristina é inteligente”), sem que precisemos recorrer a um princípio externo aceito por uma dada comunidade, pois a conclusão parece estar prevista na própria significação do item lexical “inteligente”.

Quando, porém, afirmamos (14):

(14) Cristina é inteligente, voltará para a casa dos pais.

podemos perceber que o fato de Cristina ser inteligente não justificaria, por si só, a volta para a casa dos pais. Nesse caso, precisamos admitir que na casa dos pais há melhores condições de vida e que lá Cristina não enfrentará problemas que possa estar enfrentando fora de casa. Contudo, para chegarmos a essa conclusão, é necessário o apoio de uma crença externa,

comum a uma determinada sociedade. O sentido é dependente das condições de produção do enunciado.

Em consequência dessas reflexões, foi necessária a postulação de dois tipos de *topos*: os extrínsecos, aplicáveis a (14), e os intrínsecos, aplicáveis a 13.

Distinguirei dois tipos de *topoi*. De um lado os *topoi* que fundamentam a significação de um item lexical, ou *topoi intrínsecos*. De outro os *topoi* que são utilizados para fundamentar encadeamentos conclusivos (os que servem para construir representações ideológicas), e que chamarei *topoi extrínsecos*. (ANSCOMBRE, 1995, p. 57, grifos do autor - tradução nossa).

Quando um conjunto de conclusões é possível de ser deduzido a partir da significação de um item lexical (inteligente = capaz de resolver problemas), há um *topos* intrínseco. Por outro lado, quando o conjunto de conclusões é possível de ser deduzido somente por meio das condições de produção do enunciado (inteligente = retornar à casa dos pais), há um *topos* extrínseco. Pelas indicações que temos, o *topos* interno está associado à ideia de dicionário; já o *topos* externo está associado ao conhecimento enciclopédico.

Os valores argumentativos passam a existir nos itens lexicais que detêm, por si próprios, *topoi*. Contudo, isso não explica o papel do encadeamento dos enunciados na construção do valor argumentativo, uma vez que, se os itens lexicais trazem em si seu próprio *topos*, qual será o comportamento dos itens lexicais no encadeamento argumentativo de enunciados?

Por esse motivo, a TAL avança novamente, desta vez em busca de um modelo que tente esclarecer a ligação entre os valores apresentados pelos itens lexicais e suas relações durante a construção de encadeamentos argumentativos: surge assim a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS).

2.2.5 A Teoria dos Blocos Semânticos

O modelo conhecido como Teoria dos Blocos Semânticos (TBS) foi desenvolvido por Marion Carel (CAREL; DUCROT, 2005). Insatisfeita com o fato de a argumentação ser considerada, até a fase anterior da TAL, como um meio de justificação de argumentos, Carel chegou à conclusão de que argumentar não é justificar. O valor argumentativo não tem origem na significação isolada dos termos que compõem o encadeamento argumentativo, mas sim do próprio encadeamento. Desse modo, um enunciado (13) tem seu primeiro termo como argumento, porque ele está encadeado ao segundo termo e vice-versa. É somente em um encadeamento e pelo encadeamento que um termo pode ser tomado como argumento ou conclusão.

De acordo com a TBS, existem princípios que são resultado da articulação do enunciado e, ao mesmo tempo, regem a articulação do argumento com a conclusão. Os princípios convocados se assemelham bastante com a noção de *topos*, mas a diferença que há entre eles é o fato de que o *topos* é uma entidade estabelecida *a priori* e apenas pressuposta pelo encadeamento argumentativo. Enquanto isso, na Teoria dos Blocos Semânticos, os princípios são construídos a partir dos enunciados que se encadeiam e, necessariamente, não existem de forma alheia ao encadeamento. É como se o enunciado desse origem a seus próprios *topoi*.

Um enunciado na TBS somente será considerado como argumentativo se convocar esses princípios, que são a base do sentido do enunciado. A TBS opõe-se à visão de que um encadeamento argumentativo seja possível apenas pelos fatos objetivos que seus termos representam. Na Teoria dos Blocos Semânticos, cabe à língua permitir o encadeamento. Argumentar é seguir princípios presentes na língua ou pressupostos por ela. O sentido surge do próprio encadeamento. Tendo isso em vista, pode-se afirmar que um enunciado é a atualização de um bloco semântico. Analisemos um exemplo:

(15) Cristina está feliz.

(15a) Cristina conquistou sua independência financeira, portanto (*donc*) está feliz.

(15a) Cristina voltou para a casa dos pais, portanto (*donc*) está feliz.

Na frase (15), temos uma situação em que o estado “feliz” é indefinido; não se sabe sua natureza; o enunciado não convoca um princípio argumentativo; não há a ocorrência de um encadeamento argumentativo. Nas frases (15a) e (15b), a felicidade de Cristina tem sua causa revelada, porém percebemos que, nos dois últimos exemplos, a razão da felicidade é diferente. Na verdade, o motivo dessa felicidade, e por consequência sua natureza, é oposto em (15a) e (15b), portanto o valor argumentativo não decorre dos fatos. O modo como entendemos a felicidade de Cristina não é consequente dos valores individuais do enunciado, mas sim da relação que há entre os seus dois segmentos. Somente perceberemos o valor argumentativo do enunciado se considerarmos todo o conjunto. Assim, os enunciados constituem blocos unitários de sentido: os blocos semânticos (BS).

Os blocos semânticos apresentam valores, positividade ou negatividade, que compõem as regras do bloco. Desse modo, para o enunciado (15a), teríamos a seguinte regra:

Regra 1 – Ter independência financeira gera felicidade. (BS + valor positivo: X DC Y)

Regra 2 – Não ter independência financeira gera infelicidade. (BS + valor negativo: neg-X DC neg-Y)

Essas regras confirmam o caráter positivo do bloco semântico: argumentação em portanto DC.

Carel também leva em consideração que as exceções confirmam as regras, ao invés de contestá-las. Portanto, além de suas regras em *donc* (DC = portanto), um bloco semântico comporta as regras de exceção em *pourtant* (PT = no entanto). Disso provêm seus caracteres normativo (regras em *donc*) ou transgressivo (regras em *pourtant*).

É necessário ressaltar que as regras de exceção não são oriundas das regras normativas. Tanto as regras normativas como as de exceção têm o mesmo *status* argumentativo. A regra já prevê sua exceção.

Regras de exceção para (15a):

Regra de exceção 1 – ter independência financeira, no entanto não ser feliz

Regra de exceção 2 – não ter independência financeira, no entanto ser feliz

Assim, chegamos ao seguinte quadro:

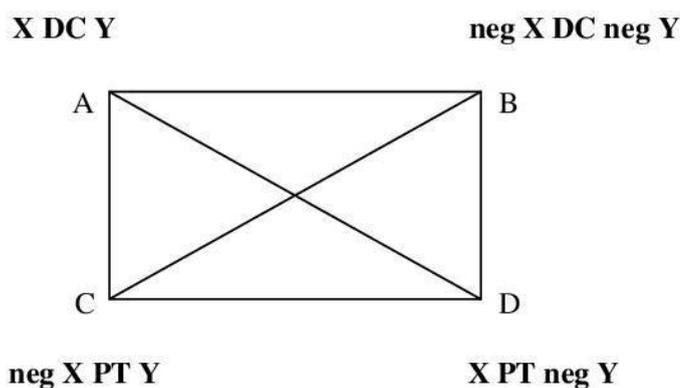


Figura 1 – Quadro argumentativo

Desse modo, para o enunciado (13a), teríamos:

A – X DC Y: Cristina conquistou sua independência financeira, portanto (DC) está feliz.

B – neg-X DC neg-Y: Cristina não conquistou sua independência financeira, portanto (DC) não está feliz.

C – neg-X PT Y: Cristina não conquistou sua independência financeira, no entanto (PT) está feliz.

D – X PTneg-Y: Cristina conquistou sua independência financeira, no entanto (PT) não está feliz.

São encadeamentos conversos os segmentos A/D e B/C, pois ambos correspondem ao aspecto normativo e transgressivo do mesmo bloco. Por outro lado, os segmentos A/B e C/D são recíprocos, visto que apresentam os valores negativos e positivos do mesmo bloco.

É importante que façamos algumas observações sobre os termos empregados pela TBS. Os conectivos (CONN) *donc* (DC) e *pourtant* (PT) são uma representação abstrata dos diversos conectores existentes na língua que assumem o papel de DC e PT. Assim o CONN DC pode ser representado concretamente por: pois, portanto, logo, desse modo, etc. E o CONN PT pode ser representado concretamente por: embora, mesmo que, no entanto, etc.

O mesmo se aplica ao operador “neg”, que não deve ser confundido com o advérbio “não”, uma vez que sua realização concreta também pode acontecer de diversas formas: por prefixo, por antônimos, etc. Desse modo, para o exemplo (15a), os enunciados (16), (17) e (18) seriam atualizações do mesmo bloco, embora inexista identidade material:

(16) Cristina conseguiu sua independência financeira, logo está feliz. (X DC Y)

(17) Cristina não conseguiu sua independência financeira, logo está infeliz.
(neg-X DC neg-Y)

(18) Ainda que dependa financeiramente dos pais, Cristina está feliz. (neg-X PT Y)

A Teoria dos Blocos Semânticos explica a função da relação entre os segmentos do enunciado na determinação do seu valor argumentativo. O novo modelo da Teoria da Argumentação na Língua também resolve o problema do paradoxo argumentativo, segundo o qual um mesmo enunciado, de acordo com a tradição lógica, não pode servir como argumento para conclusões opostas.

Nesta pesquisa, realizamos um estudo argumentativo em textos narrativos. Para atingir nossos objetivos, precisamos do suporte de uma teoria da argumentação que nos dê condições para analisar os textos do *corpus*.

Após termos analisado as concepções teóricas e os diversos aspectos da Nova Retórica e de cada uma das três fases da Teoria da Argumentação na Língua, decidimos que o modelo *standard* da TAL nos dá o suporte necessário para o estudo das conexões encontradas nos textos em questão. A TAL poderá auxiliar-nos na compreensão dos encadeamentos presentes nos textos e servirá de base para a análise da orientação argumentativa indicada por esses encadeamentos.

Portanto, como nosso objetivo é a investigação das conexões, dos conectores e da orientação argumentativa expressa pela conexão, julgamos que a TAL é a melhor teoria para os fins desta pesquisa.

Não pretendemos descrever semanticamente os operadores argumentativos nem outras palavras presentes nos textos das crianças. Desse modo avaliamos que a Teoria dos Blocos Semânticos, apesar da riqueza de seus aspectos teóricos, não deve ser utilizada para se alcançarem os objetivos deste trabalho. Entretanto, salientamos que ela poderia servir de arcabouço teórico para a análise de outras manifestações linguísticas dos textos em questão.

Por fim, julgamos que a Nova Retórica também não se adéqua aos objetivos da nossa investigação, tendo em vista que esta teoria da argumentação tem como foco o estudo das técnicas argumentativas utilizadas pelo autor do discurso e as relações entre argumento e conclusão. Ressaltamos que esta teoria nos ajudaria a confirmar hipóteses macrotextuais, mas nossos objetivos recaem sobre questionamentos microtextuais.

Nossa pesquisa busca entender, especificamente, como funciona o uso dos conectores nos textos de crianças. A conexão investigada pode se dar entre segmentos do enunciado, entre palavras, entre orações e até entre parágrafos do texto. Além disso, a conexão entre os segmentos pode ser estabelecida sem o emprego de um conector, que optamos por chamar de operador argumentativo.

2.3 Argumentatividade e operadores argumentativos

2.3.1 Argumentatividade

A função social da linguagem tem sido destacada por muitos linguistas. A existência dessa função fica comprovada quando se reconhece que os homens usam a língua porque vivem em comunidades nas quais precisam comunicar-se com os seus semelhantes, estabelecer com eles relações dos mais variados tipos, obter deles reações ou comportamentos, atuar sobre eles das mais diversas maneiras. Os homens precisam interagir socialmente por meio do seu discurso.

Dessa forma, a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, “ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade” (KOCH, 2011).

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, essencialmente, pela argumentatividade. Constantemente os homens, como seres dotados de razão e vontade, avaliam, julgam e criticam, ou seja, formam e expressam juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso (ação verbal dotada de intencionalidade), tentam influenciar o comportamento do outro ou fazer com que ele compartilhe certas opiniões suas. É por esse motivo que se pode afirmar que o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois todo e qualquer discurso está minimamente imbuído de uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. Portanto, a neutralidade do discurso não passa de um mito. Quando alguém deseja tornar um discurso “neutro”, esse alguém está construindo um discurso que também contém uma ideologia: aquela da objetividade do discurso.

Uma vez que esse postulado seja aceito, a distinção entre o que tradicionalmente se costuma chamar de dissertação e de argumentação não faz mais sentido, pois a primeira teria de limitar-se somente à exposição de ideias alheias, sem nenhum posicionamento pessoal. Contudo, o que acontece é que a simples seleção das opiniões a serem reproduzidas

já implica, por si mesma, uma opção. A argumentatividade se faz presente também, em maior ou menor grau, nos textos denominados narrativos e descritivos.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) ressaltam que a argumentação visa provocar ou incrementar a “adesão dos espíritos” às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão. Enquanto o **ato de convencer** se dirige unicamente à razão, por meio de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um “auditório universal”, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o **ato de persuadir**, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do interlocutor por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, então, a um “auditório particular”. O ato de convencer leva a certezas, ao passo que o ato de persuadir conduz a inferências que podem levar esse auditório ou parte dele a aderir aos argumentos apresentados.

Perelman e Olbrechts-Tyteca tentaram aliar os principais elementos da Retórica de Aristóteles a uma visão atualizada do assunto e empenharam-se na elaboração da Nova Retórica. Assim eles deram novo impulso aos estudos sobre a argumentação.

Desse modo, o discurso foi se tornando objeto central de diversas tendências da linguística moderna, como a Análise do Discurso, a Teoria de Texto e a Semântica Argumentativa.

Como afirma Koch (2011), a Semântica Argumentativa:

Está preocupada com a construção de uma macrossintaxe do discurso, postula uma pragmática integrada à descrição linguística, isto é, como um nível intermediário entre o sintático e o semântico, considerando, portanto, os três níveis como indissolivelmente interligados. Em decorrência, postula que a argumentatividade está inscrita no nível fundamental da língua.

Se a frase é uma unidade sintático-semântica, o discurso constitui uma unidade pragmática, atividade capaz de produzir efeitos, reações, ou, como diz Benveniste (1974), “a língua assumida como exercício pelo indivíduo”. Ao produzir um discurso, os homens se apropriam da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o

objetivo de atuar, de interagir socialmente. Assim, por meio da interação, os homens instituem-se como “eu” e, ao mesmo tempo, constituem-se como interlocutor, o outro, que por sua vez é constitutivo do próprio “eu”, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem.

Por outro lado, levando em consideração que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, podemos afirmar que argumentação é uma atividade estruturante de todo e qualquer discurso, pois a progressão deste ocorre por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão e de coerência textual.

Desse modo, em cada texto, de acordo com as intenções do locutor, é possível estabelecer um novo tipo de relação: as relações argumentativas, que implicam, por exemplo, a apresentação de razões, justificativas e explicações que se referem a atos de enunciação anteriores.

De acordo com Koch (2011):

Conforme se trate de um ato apenas, ou de vários atos de enunciação, pode-se ter ou frases ligadas, na terminologia de Bally (1944), constituídas de predicados complexos (como os denomina Ducrot, 1972) e resultantes de um único ato de linguagem; ou enunciados coordenados, resultantes de dois ou mais atos de fala, em que cada um deles toma o(s) anterior(es) como tema.

É justamente o encadeamento de enunciados feito dessa maneira que dará origem ao que se denomina texto.

Koch (2011) defende que a maioria das relações existentes entre os enunciados componentes de um texto só podem ser reconhecidas por meio de uma gramática textual ou macrossintaxe do discurso.

De acordo com a intencionalidade do falante e, conseqüentemente, com o sentido que o falante pretende dar ao discurso, os enunciados encadeiam-se uns sobre os outros e carregam relações pragmáticas que se revelam, majoritariamente, por meio dos operadores do discurso, ou operadores argumentativos. E, por intermédio desse encadeamento, estes operadores estruturam os enunciados em um texto verbal linear.

Portanto, a argumentatividade não é apenas algo acrescentado ao uso linguístico. Na verdade, a argumentatividade está inscrita na própria língua, isto é, o uso da língua é inerentemente argumentativo.

Levando em consideração o que foi exposto até aqui, é necessário admitir que existem enunciados que se caracterizam por serem empregados com o intuito de orientar o interlocutor para determinados tipos de conclusão, excluindo-se outros. Para que se consiga atingir o objetivo de descrever esses enunciados, é preciso determinar a sua orientação discursiva, ou seja, as conclusões para as quais eles podem ser usados como argumento.

2.3.2 Operadores argumentativos

Na gramática de cada língua, existe uma série de morfemas que têm a função de estabelecer a relação argumentativa entre os enunciados; eles funcionam como operadores argumentativos ou discursivos. É importante destacar que se trata, em alguns casos, de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos meramente relacionais: os conectivos (por exemplo: mas, entretanto, embora, pois); e, em outros casos, de vocábulos que, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais. Rocha Lima (2001) denomina esses vocábulos de palavras denotativas. Bechara (2014) chama-os de denotadores de inclusão (por exemplo: até, mesmo, também, inclusive); de exclusão (por exemplo: só, somente, apenas, senão); de retificação (por exemplo: aliás, ou melhor, isto é); de situação (por exemplo: afinal, então). Cunha (1986) afirma que se trata de palavras “essencialmente afetivas”, às quais a NGB “deu uma classificação à parte, mas sem nome especial”.

Extrapolando os limites impostos pela gramática tradicional, é a Semântica Argumentativa, ou macrossintaxe do discurso, que descreve os operadores argumentativos, por serem justamente eles que determinam o valor argumentativo dos enunciados, constituindo-se, pois, em marcas linguísticas importantes da enunciação.

As relações argumentativas (ou discursivas, pragmáticas, retóricas, ideológicas) são responsáveis pela estruturação de enunciados em textos, por meio de encadeamentos sucessivos de enunciados, cada um dos quais resultante de um ato de linguagem particular. Esse encadeamento é feito, geralmente, por meio de operadores argumentativos (ou operadores do discurso).

Adotamos nesta pesquisa o termo “operador argumentativo” conforme foi definido por Koch (2009a). Segundo a autora, operadores argumentativos são palavras ou expressões que servem como encadeadores do discurso e podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e também entre parágrafos de um texto, além de, ao introduzirem um enunciado, determinarem-lhe a orientação argumentativa e estabelecerem relações pragmáticas, discursivas ou argumentativas.

Apesar de adotarmos o termo “operador argumentativo” para esses encadeadores, eles são chamados também de conectores argumentativos (MAINGUENEAU, 1996), operadores discursivos (FÁVERO, 2006) ou articuladores discursivo-argumentativos (KOCH, 2009b).

Os períodos formados por enunciados ligados por meio de operadores argumentativos, segundo Koch (2011), apresentam as seguintes características. 1ª) O emprego desses períodos equivale à realização de duas enunciações, ou seja, dois atos de linguagem diferentes. 2ª) O que se afirma não é a relação existente entre o conteúdo de dois enunciados, mas sim cada um deles, introduzindo-se o segundo por meio de sua relação com o primeiro. Por conta disso, eles poderiam ser apresentados sob a forma de dois períodos (separados por dois pontos, ponto e vírgula e ponto final) ou poderiam ser proferidos por locutores diferentes. 3ª) Os operadores argumentativos encadeiam enunciados, estruturando-os em texto, ou seja, constituindo um discurso. Por isso aparecem também encadeando orações de períodos diferentes ou parágrafos; ou ainda encadeiam um enunciado com o modo da enunciação.

Vejamos a seguir as principais relações estabelecidas pelos operadores argumentativos de acordo com Koch (2009a):

- a) **Conjunção** – quando ocorre a ligação de enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão. É efetuada por meio de operadores como *e, também, não só... mas também, tanto... como, além de, além disso, ainda, nem (= e não)*.
- b) **Disjunção argumentativa** – trata-se da separação de enunciados que possuem orientações discursivas diferentes e resultam de dois atos de fala distintos, em que, por meio do segundo, procura-se provocar o leitor/ouvinte para levá-lo a modificar sua opinião ou simplesmente aceitar a opinião expressa no primeiro. Exemplo de operador de disjunção: *ou*.
- c) **Contração** – por meio deste tipo de operadores, é possível contrapor enunciados de orientações argumentativas diferentes, devendo prevalecer a do enunciado introduzido pelo operador de contração: *mas, porém, contudo, todavia, entretanto, etc.*
- Porém, quando se utilizam os operadores *embora, ainda que, apesar de (que), etc.*, prevalece a orientação argumentativa do enunciado não introduzido pelo operador.
- d) **Explicação ou justificativa** – quando se encadeia, sobre um primeiro ato de fala, outro ato que justifica ou explica o anterior. Exemplos: *que, pois*.
- e) **Comprovação** – por meio de um novo ato de fala, acrescenta-se uma possível comprovação da asserção apresentada no primeiro. Exemplo: *tanto que*.
- f) **Conclusão** – por meio de operadores como *portanto, logo, por conseguinte, pois, etc.*, introduz-se um enunciado de valor conclusivo em relação a dois ou mais atos de fala anteriores que contêm as premissas, uma das quais geralmente permanece implícita, por tratar-se de algo que é voz geral, de consenso em dada cultura ou, então, verdade universalmente aceita.
- g) **Comparação** – os operadores (*tanto, tal*)... *como (quanto), mais... (do) que* estabelecem uma comparação de inferioridade, superioridade ou igualdade entre um termo comparante e um termo comparado.

- h) Generalização/extensão – quando o segundo enunciado exprime uma generalização do fato contido no primeiro ou uma ampliação da ideia nele expressa. Exemplo: *aliás, também, é verdade que, bem, mas, de fato, realmente*.
- i) Especificação/exemplificação – neste caso o segundo enunciado particulariza e/ou exemplifica uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro. Esta relação pode ser expressa por *como, por exemplo*.
- j) Contraste – quando o segundo enunciado apresenta uma declaração que contrasta com a do primeiro, produzindo um efeito retórico. Os operadores *mas* e *ao passo que* podem estabelecer esta relação.
- k) Correção/redefinição – por meio de um segundo enunciado, se corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, se atenua ou reforça o comprometimento com a verdade do que nele foi veiculado ou, ainda, se questiona a própria legitimidade de sua enunciação. *Isto é, se, ou (melhor), de fato, pelo contrário* são exemplos de operadores deste tipo.

Todos os operadores citados fazem parte da gramática da língua. Portanto, podemos concluir que as palavras e expressões desta categoria trazem instruções codificadas, de natureza gramatical, e são portadoras de um valor retórico, ou argumentativo, da própria gramática. O fato de se admitir a existência de relações retóricas ou argumentativas inscritas na própria língua é que conduz a postular a argumentação como o ato linguístico fundamental.

Por isso, é necessário colocar em evidência, na descrição gramatical da língua, os paradigmas formados por elementos com valor fundamentalmente argumentativo, que, ao selecionar enunciados capazes de indicar a continuidade do discurso, são responsáveis pela sua orientação argumentativa, no sentido de levar o interlocutor a um certo tipo de conclusão e excluir outros. Também é relevante especificar as conclusões a favor das quais os enunciados que os contêm podem servir de argumento, ou seja, as possibilidades discursivas que, a partir deles, se abrem.

Tanto nas gramáticas como no ensino de língua materna, tem-se dado maior ênfase ao estudo dos morfemas lexicais e dos morfemas gramaticais flexionais e

derivacionais, deixando em um plano secundário os operadores aqui discutidos. Assim, eles passam praticamente despercebidos aos aprendizes, que, na melhor das hipóteses, limitam-se a decorá-los, sem dispensar maior atenção aos aspectos importantes dessas marcas linguísticas. Entretanto, como vimos, grande parte da força argumentativa do texto está concentrada na dependência dos operadores argumentativos.

É importante ressaltar a necessidade de conscientizar os usuários da língua sobre o valor argumentativo dessas marcas, para que eles possam percebê-las no discurso do outro, facilitando a interpretação do discurso como um todo, e para que possam usá-las, com propriedade, no seu próprio discurso.

2.4 A produção textual no ciclo de alfabetização

Segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

Evidentemente, o processo de alfabetização terá impacto sobre os gêneros textuais abordados nos anos iniciais. Conforme preceitua a BNCC (BRASIL, 2018), os gêneros propostos para leitura e escrita, nos anos iniciais do ensino fundamental, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma, etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo, etc.

Vejamos quais são as habilidades de escrita a serem desenvolvidas com os alunos do 1º ano do ensino fundamental.

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros

gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans*, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas de regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Produzir, tendo o professor como escriba, recontagens de histórias lidas pelo professor, histórias imaginadas ou baseadas em livros de imagens, observando a forma de composição de textos narrativos (personagens, enredo, tempo e espaço). (BRASIL, 2018, p. 102-111).

Levando em consideração as orientações da BNCC (BRASIL, 2018), analisamos o livro didático de Tresolavy (2020) com intuito de conhecer como a obra aborda as atividades de escrita no 1º ano do ensino fundamental.

O livro contém atividades que objetivam ensinar a reconhecer e escrever textos dos seguintes gêneros textuais: parlenda, lista, receita, trava-língua, convite, texto publicitário, bilhete, verbete de enciclopédia, entrevista, curiosidade científica, fábula, poema, conto de fadas. Inicialmente, as atividades de produção textual têm como objetivo as tarefas de copiar textos e completar partes deles. A primeira atividade de produção de um texto completo solicita que o aluno escreva um convite. No segundo semestre letivo, esse tipo de atividade é mais frequente no livro.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), as seguintes habilidades de escrita devem ser desenvolvidas com os alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Planejar e produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais, mantendo as características do gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, (re)contagens de histórias, poemas e outros textos versificados (letras de canção, quadrinhas, cordel), poemas visuais, tiras e histórias em quadrinhos, dentre outros gêneros do campo artístico-literário, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas para público infantil, digitais ou impressos, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Escrever, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, *slogans*, anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, dentre outros gêneros do campo publicitário, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, pequenos relatos de experimentos, entrevistas, verbetes de enciclopédia infantil, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

Planejar e produzir, com certa autonomia, pequenos registros de observação de resultados de pesquisa, coerentes com um tema investigado.

Reescrever textos narrativos literários lidos pelo professor. (BRASIL, 2018, p. 102-111).

De fato, a familiaridade e o domínio da criança nos anos iniciais do ensino fundamental sobre certos gêneros da oralidade – em especial aqueles marcados pelo ludismo, pelo jogo com a linguagem e pela elaboração poética – podem ser decisivos em termos de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, porque esses textos, mesmo sendo orais, já trazem em si elementos essenciais de uma escrita. Entretanto, especialmente no ciclo de alfabetização, o trabalho com esses textos não deve ser exclusivo.

Silva (2018) defende essa proposta e afirma que, nesse período de escolarização, os alunos quase sempre tomam como modelos os textos que lhes são apresentados. Assim,

textos de diferentes gêneros e textos diferentes de um mesmo gênero também devem ser objetos de ensino-aprendizagem de alunos em fase de alfabetização, considerando a atuação futura desses alunos em atividades sociais as mais variadas.

Quando o aluno é exposto a diferentes gêneros de texto, ele consegue articular, em sua produção, aspectos linguístico-discursivos os mais variados. É claro que não basta expor os alunos a gêneros de textos diferentes e variados. É preciso, sempre, mediar a atividade de produção de textos, focalizando os aspectos linguísticos, discursivos e sociais envolvidos na produção de um texto. Nesse ponto, a figura do professor é fundamental, porque, muitas vezes, o gênero é desconhecido ou pouco usado pelo aluno e ele, por si só, não consegue dar conta de atender para a finalidade, os interlocutores, as esferas sociais de circulação, as características específicas de cada gênero. Esses aspectos devem ser explorados em atividades de leitura e de produção de textos.

Portanto, como lembra Geraldi (1997), na produção de um texto, é sempre necessário, inclusive na escola, que o autor tenha o que dizer e uma razão para dizer, que tenha um interlocutor para dizer o que precisa dizer e que se constitua enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e escolhe estratégias para a realização das condições para que se concretize sua produção.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Método de abordagem

Esta pesquisa utilizou o método indutivo de investigação, pois foi realizada mediante observação de fatos, descoberta da relação entre eles e generalização da relação. Essas, segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 87), são as três etapas da indução.

A indução, de acordo com as referidas autoras, é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas.

Na primeira etapa da investigação, a pesquisa procedeu à observação dos fatos, que estão contidos nos textos escritos constituintes do *corpus* a ser utilizado, ou seja, casos concretos potencialmente confirmadores de uma realidade. Nesta etapa, cada ocorrência do objeto de estudo foi devidamente analisada.

Por meio da observação dos fatos, objetivamos descobrir a relação entre eles. O objetivo da segunda etapa da investigação foi confrontar os fatos com o intuito de compará-los e, por meio deste confronto e comparação, “descobrir a relação constante existente entre eles” (LAKATOS; MARCONI, p. 10).

Na última etapa da investigação, a pesquisa voltar-se-á para a generalização da relação possivelmente encontrada na fase anterior. Desse modo, partiremos do particular (o *corpus* observado) ao mais geral (todos os fatos não observados). A generalização do raciocínio indutivo é, portanto, “um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares” (GIL, 2008, p. 28).

3.2 Método de pesquisa

Segundo Gil (2008, p. 43), cada pesquisa social tem um objetivo específico. Contudo, é possível agrupar as mais diversas pesquisas em certo número de grupamentos amplos. Gil adota a seguinte classificação: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos explicativos.

Assim, quanto aos objetivos, esta pesquisa pode ser classificada como descritiva, porque visa descrever as características de seu objeto de estudo e porque pretende descobrir a existência de associações entre variáveis.

3.3 Técnica de pesquisa

Por ser baseada em um *corpus* com textos escritos, a coleta de dados desta pesquisa utiliza a técnica de observação direta intensiva, examinando os fatos que serão estudados.

Os fatos examinados estão nos textos que constituem um *corpus* resultante de um estudo de campo. De acordo com Gil (2008, p. 72), “no estudo de campo estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social. Assim, o estudo de campo tende a utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação”.

3.3.1 O corpus

O *corpus* utilizado foi coletado por Moura (2002), ao fazer um estudo longitudinal com 48 crianças, de ambos os sexos, de uma escola privada da cidade de Fortaleza. Este *corpus* é formado por 181 textos. As crianças foram distribuídas em dois grupos: o primeiro, composto por 24 crianças com a idade média de 5,9 anos, que, quando participaram no momento inicial, encontravam-se no 1º ano (Grupo do 1º ano); e o outro,

também formado por 24 crianças, com idade média de 6,8 anos, que estavam no 2º ano do ensino fundamental (Grupo do 2º ano) ao escreverem a primeira versão da história Chapeuzinho Vermelho.

Os textos foram coletados em quatro momentos diferentes, sempre na mesma escola, nas mesmas turmas e com as mesmas crianças. A coleta foi realizada no final de cada semestre letivo. Cada criança escreveu quatro textos ao longo de dois anos.

Para escrever a história de Chapeuzinho Vermelho, cada criança recebeu uma folha branca (formato A4) e uma caneta esferográfica preta. Os textos foram produzidos na sala de aula em um tempo médio de 60 minutos.

Os textos foram identificados com um código de 6 dígitos para garantir o sigilo dos nomes das crianças. Os dois primeiros correspondem ao ano escolar: 00 significa 1º ano; 01, o 2º ano; 02, o 3º ano. O terceiro dígito indica a versão do texto: 1 para a primeira versão, 2 para a segunda, 3 para a terceira e 4 para a quarta. Os três últimos dígitos correspondem ao número de identificação do sujeito.

3.4 Delimitação do universo

Os textos utilizados nesta pesquisa são aqueles do Grupo do 1º ano. Contudo, das 24 crianças que estavam neste grupo, apenas 13 conseguiram escrever o primeiro texto no primeiro semestre do ano letivo. Portanto, para os fins desta pesquisa, foram analisados apenas os textos destas 13 crianças.

Desse modo, esta pesquisa avaliou 52 textos das crianças do Grupo do 1º ano: as quatro versões escritas por cada criança ao longo de dois anos (o ciclo da alfabetização do ensino fundamental).

3.5 Percurso metodológico

Depois de ter finalizado o projeto de pesquisa que deu origem a este trabalho e de ter concluído a revisão teórica que fundamenta a pesquisa, procedemos às leituras dos 52 textos que formam nosso *corpus*. Como cada criança escreveu a sua versão da história de Chapeuzinho Vermelho quatro vezes ao longo de 2 anos, pudemos fazer uma análise longitudinal do desenvolvimento da escrita ao longo do ciclo de alfabetização. Desse modo, foi possível fazer dois caminhos em nossa análise: o caminho individual de cada criança nesse período e o caminho do grupo inteiro. Os fatos concretos (os textos do *corpus*) nos possibilitaram coletar dados e fazer generalizações sobre a emergência e o desenvolvimento do uso de operadores argumentativos na escrita infantil. E, assim, do particular ao universal, chegamos aos nossos resultados.

4 ANÁLISE DOS TEXTOS DAS CRIANÇAS

Neste capítulo fazemos a análise dos textos do *corpus* Chapeuzinho Vermelho (Moura, 2002).

Vale lembrar que o *corpus* é composto por textos de 48 crianças. Entretanto, conforme descrito anteriormente no capítulo sobre os procedimentos metodológicos, das 24 crianças que estavam no 1º ano do ciclo de alfabetização, apenas 13 produziram o primeiro texto no primeiro semestre letivo. Por conta disso, esta pesquisa levou em consideração apenas os textos desses 13 estudantes.

Depois das prazerosas leituras e releituras de cada um dos 52 textos do *corpus*, pudemos identificar e compreender os fenômenos linguísticos que ocorrem nesses textos. É importante destacar que o *corpus* por nós utilizado reflete um período (o ciclo de alfabetização) muito rico da vida escolar das crianças, que se trata do processo de aprendizagem da língua escrita.

Não temos o histórico escolar das crianças antes do ciclo de alfabetização. Não sabemos se e onde cursaram a pré-escola. Também não temos mais dados sociais sobre elas além de que estavam matriculadas em uma escola privada localizada em um bairro nobre da cidade de Fortaleza - Ceará. Mas não acreditamos que elas, assim como nenhuma outra criança, cheguem ao ciclo de Alfabetização sem nenhum conhecimento sobre o sistema de escrita da sua língua materna. Não acreditamos que elas iniciem a vida escolar como *tabula rasa*.

Muito pelo contrário. As crianças que iniciam o ciclo de alfabetização aos seis anos de idade (o 1º ano do ensino fundamental) levam consigo muitas informações sobre a escrita. Além de possivelmente já conhecerem o alfabeto nas aulas do ensino infantil, elas (assim como todos nós) vivem no mundo da escrita. As letras estão ao seu redor: em placas e *outdoors* nas ruas, nas pinturas em muros, na TV, no celular, nos diversos tipos de anotações e textos que os familiares fazem em casa. Os pequenos observadores estão sempre atentos e aplicam seus conhecimentos ao imitar a escrita antes mesmo de compreender o sistema

alfabético. Com base nisso e na Teoria da Argumentação na Língua, fazemos nossa análise dos textos infantis.

Em conformidade com os objetivos de nossa pesquisa, a discussão sobre a análise dos textos segue a seguinte ordem: 1º) a emergência de operadores argumentativos na escrita infantil, o que comprovaria a compreensão, por parte da criança, da função que as relações discursivo-argumentativas expressas por tais operadores exercem na coesão sequencial do texto; 2º) o desenvolvimento do uso dos operadores argumentativos ao longo de dois anos (o ciclo da alfabetização), associando-o a outros conhecimentos linguísticos da criança revelados nos textos e possivelmente usados em substituição aos operadores; 3º) a relação entre os operadores argumentativos empregados e a argumentatividade dos textos infantis analisados.

4.1 A emergência dos operadores argumentativos

Nesta seção, verificamos quais operadores surgem nos quatro textos de cada criança e quais relações discursivo-argumentativas são estabelecidas por eles.

Para contextualizar o leitor com os textos escritos pelas crianças, é válido destacar algumas características sobre suas produções textuais. Na primeira versão, a maioria dos textos tem em média quatro linhas escritas. Enquanto isso, 38% dos textos têm em média 15 linhas escritas. Outra característica dos textos da 1ª versão se trata de uma questão visual: o sobe e desce das linhas escritas. Para escrever a história da Chapeuzinho, as crianças receberam uma folha de papel A4 totalmente em branco. Em um terço dos textos, as crianças, provavelmente mais acostumadas a escrever em folhas pautadas, não seguem uma linha reta imaginária. Isso ocasiona linhas escritas tortas. Por vezes, as palavras de uma linha se misturam com as da linha superior ou inferior, o que dificulta a leitura e pode comprometer a compreensão do texto.

Uma última característica a ser mencionada é a união do texto com os desenhos feitos pelas crianças. Metade dos textos da 1ª versão estão acompanhados por desenhos de seus autores. De posse da folha de papel em branco, as crianças se sentiram à vontade para

escrever e desenhar, colocando sua criatividade no papel. Imagem e texto estão imbricados. E, assim, juntos transmitem a mensagem do autor.

Além dessas características, é importante ressaltar que não há homogeneidade no nível de letramento deste grupo de 13 alunos do ciclo de alfabetização. Analisando a 1ª versão dos textos de cada criança, podemos afirmar que algumas delas estão em um estágio mais avançado de compreensão do sistema de escrita da língua portuguesa. Comparemos duas amostras do *corpus*:

(19)

ERA VI XELINO
XAUMELO. I TAVA BICADO
A ÇUA MAI LIXMÃOD
XADEZINO VNACA
LEVIESI
DOSIPA VOZINA

(Criança 009)

(20)

CHAPELSINHO A MAMAE ESTA CHAMANDO.
VOCÊ LEVE ESSES DOCÊS PARA SUA VOVÓSI-
NHA. QUE ESTA MUITO DOENTINHA
E CHAPELSINHO FOI CANTANDO.
PELA ESTRADA FORA EU VÓ BENSOSINHA
LEVAR ESTES DOCÊS PARA VOVÓSINHA [...]

(Criança 016)

Acima temos (19), que é a transcrição total da 1ª versão escrita pela Criança 009, e (20), que é a transcrição de um trecho da 1ª versão escrita pela Criança 016. Pelos seus textos, percebemos que estas duas crianças não estão no mesmo estágio de aprendizagem da língua escrita.

Aparentemente, a Criança 009 está em um processo de transição do nível silábico ao nível alfabético, como mostram os trechos “era vi xelino” (linha 1) e “mae lixmãod”. Além disso, observamos que há algumas ocorrências de hipossegmentação entre as palavras, ou seja, não há a separação convencional entre as palavras: “leviesi”, “dosipa”.

A Criança 016, por sua vez, demonstra estar plenamente no nível alfabético. Ela enfrenta os desafios da ortografia e da pontuação, mas esses desafios são extremamente comuns e esperados no 1º ano do ensino fundamental.

Depois dessas considerações, iniciamos a análise dos textos em busca dos operadores argumentativos. Adotamos neste trabalho a classificação das relações argumentativas proposta por Koch (2009a).

Conforme demonstrado no Quadro 01 abaixo, observamos que, na primeira versão de Chapeuzinho Vermelho escrita pelas crianças, emergem os operadores argumentativos: e (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de conjunção); mas, só que, e (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de contração); porque, que (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de justificativa).

Quadro 01 – Operadores argumentativos presentes na 1ª versão

Operadores argumentativos presentes na 1ª versão	
Operador	Relação discursivo-argumentativa
e	Conjunção
mas/só que/e	Contração

porque/que	Justificativa
------------	---------------

Fonte: elaborado pelo autor.

Abaixo transcrevemos alguns trechos com ocorrências de operadores argumentativos nos textos da 1ª versão.

(21) Ela encontrou o lobo mau *e* ele disse para ir pelo outro caminho. (Criança 001)

(22) O lobo mau chegou primeiro que Chapeuzinho *e* fingiu ser a vovó. (Criança 001)

(23) Vá dar esses docinhos para a vovozinha *mas* toma cuidado. (Criança 003)

(24) Ela foi *só que* sabia que tinha o lobo. *Mas* o lobo que era esperto inventou que era um anjo. (Criança 004)

(25) A mãe da Chapeuzinha Vermelha falou que não vá pela floresta, vá pela estrada *e* Chapeuzinha Vermelho teima a mãe. (Criança 002)

(26) Vá pelo caminho do rio *porque* na estrada da floresta o lobo está devorando as criancinhas. (Criança 003)

(27) Vá pelo caminho da floresta *que* o lobo anda no caminho do rio. (Criança 003)

É importante destacar que oito dos treze textos da 1ª versão não contêm operadores argumentativos nem conjunções para articular as sentenças ou trazem o emprego de um único conector: *e*. Nesses textos, ou as sentenças são todas justapostas umas às outras, sem emprego de conectores que possam contribuir para a coesão textual ou para a orientação argumentativa do discurso; ou há o emprego exclusivo e repetitivo do conector *e*.

Esse fato pode explicar o que acontece no trecho (25). Nesse texto, a Criança 002 usa o conector *e* repetidamente para articular as sentenças, inclusive empregando-o para estabelecer a relação discursivo-argumentativa de contrajunção. O emprego abrangente e repetitivo do conector *e* pode ocorrer em razão da fase inicial de aprendizagem da escrita em que as crianças estão, mas também pode ser justificado como um reflexo da oralidade na

escrita. Muitas vezes, nós mesmos, os adultos, usamos *e* com sentido adversativo na língua falada.

Quadro 02 – Operadores argumentativos presentes na 2ª versão

Operadores argumentativos presentes na 2ª versão	
Operador	Relação discursivo-argumentativa
e	Conjunção
Mas/só que/e	Contração
Porque	Justificativa
Por isso	Conclusão

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme demonstrado no Quadro 02, observamos que, na segunda versão de Chapeuzinho Vermelho, são empregados os operadores argumentativos: *e* (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de conjunção); *mas, só que, e* (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de contração); *porque* (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de justificativa); *por isso* (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de conclusão).

Abaixo transcrevemos alguns trechos com ocorrências de operadores argumentativos nos textos da 2ª versão.

(28) Um dia a mãe da menina pediu para Chapeuzinho Vermelho deixar uma cesta de piquenique na casa da avó dela *só que* antes a mãe disse vá pelo caminho da estrada. (Criança 001)

(29) Ela correu apavorada *mas* o caçador salvou a vovó *e* matou o lobo. (Criança 004)

(30) Sua mãe mandou deixar docinhos na casa da vovó *e* o lobo chegou na casa da vovozinha primeiro. (Criança 012)

(31) A minha mãe falou para não ir pela floresta *porque* os caçadores disseram que o lobo mau está solto. (Criança 001)

(32) A mamãe também disse cuidado *porque* os caçadores disseram que o lobo mau anda pela floresta. (Criança 003)

(33) Sua mãe disse não vá pela estrada do bosque *porque* lá existe um lobo. (Criança 016)

(34) Não vá pela floresta *porque* lá mora o lobo mau. *Por isso* é melhor você ir pelo caminho do rio. (Criança 019)

Assim como na 1ª versão, muitos textos da 2ª versão (sete de treze) não contêm operadores argumentativos nem conjunções para articular as sentenças ou trazem o emprego de um único conectivo: *e*. O texto da Criança 012 é um exemplo desse comportamento linguístico. Ela usa o conector *e* repetidamente para articular as sentenças, também empregando-o para estabelecer a relação discursivo-argumentativa de contrajunção, como podemos observar no trecho (30).

Quadro 03 – Operadores argumentativos presentes na 3ª versão

Operadores argumentativos presentes na 3ª versão	
Operador	Relação discursivo-argumentativa
e	Conjunção
mas/só que	Contrajunção
porque	Justificativa

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme demonstrado no Quadro 03, observamos que, na terceira versão de Chapeuzinho Vermelho, são empregados os operadores argumentativos: e (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de conjunção); mas, só que (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de contrajunção); porque (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de justificativa).

Abaixo transcrevemos alguns trechos com ocorrências de operadores argumentativos nos textos da 3ª versão.

(35) Leve esses doces para a vovó *mas* tome cuidado. (Criança 001)

(36) Vá pelo caminho mais perto. *Só que* Chapeuzinho desobedeceu sua mãe. (Criança 001)

(37) A mãe pediu para ir pelo rio, *só que* a menina teimou *e* foi pela grama. (Criança 017)

(38) Um lobo foi atrás da Chapeuzinho Vermelho *mas* ele comeu foi a vovó. (Criança 010)

(39) Vá pelo caminho mais longo *porque* o mais perto o lobo mau está lá. (Criança 001)

(40) Não vá pela floresta *porque* os caçadores avistaram por essas bandas o lobo mau, *mas* Chapeuzinho Vermelho desobedeceu a sua mãe *e* foi pela floresta. (Criança 016)

Quadro 04 – Operadores argumentativos presentes na 4ª versão

Operadores argumentativos presentes na 4ª versão	
Operador	Relação discursivo-argumentativa
e	Conjunção
Mas/só/e	Contrajunção

Porque/que	Justificativa
realmente	Comprovação

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme demonstrado no Quadro 04, observamos que, na quarta versão de Chapeuzinho Vermelho, são empregados os operadores argumentativos: e (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de conjunção); mas, só, e (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de contrajunção); porque, que (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de justificativa); realmente (estabelecendo relação discursivo-argumentativa de comprovação).

Abaixo transcrevemos alguns trechos com ocorrências de operadores argumentativos nos textos da 4ª versão.

(41) Filha vá pelo caminho do rio suas tias disseram *que* o lobo mau está na floresta *e* come criancinha. (Criança 004)

(42) Vá levar esses doces para ela. *Só* tome cuidado com a floresta. (Criança 001)

(43) O lobo estava seguindo ela *mas* ela foi por outro caminho que demora mais e o lobo mais perto *realmente* ele chegou primeiro do que ela. (Criança 009)

(44) Sua mãe disse que não era para passar pelo bosque *e* a Chapeuzinho Vermelho foi pelo bosque. (Criança 022)

(45) Uma voz falou com Chapeuzinho dizendo para ela ir no caminho da floresta *que* ela chegará mais rápido. (Criança 016)

(46) Minha filha vá deixar esses docinhos na sua vó. *Porque* ela está muito doente. (Criança 019)

Nas quatro versões, encontramos a expressão *só que* (ou apenas a palavra *só*), equivalendo ao operador argumentativo *mas*, estabelecendo, portanto, a relação de contração. Além disso, identificamos no operador *só que* forte valor de restrição (cf. CUNHA; CINTRA, 2001) ligado à relação de contração. O trecho (42) traz um exemplo desse caso de restrição.

Por meio da análise dos textos do *corpus*, confirmamos nossa primeira hipótese. Tínhamos suposto que, levando em consideração os pressupostos da Teoria da Argumentação na Língua, seria provável que os operadores argumentativos surgissem logo nos primeiros textos da fase de aprendizagem da escrita. Verificamos que os operadores já estão presentes nos textos dos alunos do 1º ano do ciclo de alfabetização. Uma vez que a argumentação faz parte da língua, então as crianças, mesmo em fase de aprendizagem da escrita, já transpõem seus conhecimentos da língua oral para a escrita e empregam os operadores argumentativos que já conhecem e que utilizam nas conversas do dia a dia.

4.2 O desenvolvimento do uso dos operadores argumentativos

Nesta subseção, exploramos a evolução do emprego dos operadores durante dois anos: o ciclo da alfabetização.

Ao observarmos o desenvolvimento da produção escrita das crianças ao longo de dois anos com o objetivo de analisar os operadores argumentativos empregados por elas, verificamos que, para garantir o encadeamento em seus textos, as crianças utilizam, na fase inicial de aprendizagem da escrita, a estratégia de conexão por meio de operadores argumentativos que estabelecem relações de conjunção (*e*), contração (*mas*, *só*, *só que*) e justificativa (*porque*, *que*).

Percebemos que as crianças empregam o operador *e* com frequência nas quatro versões e que, de acordo com os dados que temos, a primeira relação discursivo-argumentativa presente em seus textos é a conjunção, a única a estar presente abundantemente em muitos dos textos do 1º ano do ciclo da alfabetização.

Quanto às relações de contrajunção e de justificativa, que também emergem na primeira versão, ambas parecem se consolidar na escrita dos estudantes, pois continuam a ser usadas nas versões posteriores.

Já os operadores argumentativos de conclusão e comprovação são empregados pontualmente por duas crianças, conforme podemos ler nos trechos (34) e (43).

Quadro 05 – Relações discursivo-argumentativas empregadas no ciclo de alfabetização

Relações discursivo-argumentativas empregadas no ciclo de alfabetização			
1ª versão	2ª versão	3ª versão	4ª versão
Conjunção	Conjunção	Conjunção	Conjunção
Contração	Contração	Contração	Contração
Justificativa	Justificativa	Justificativa	Justificativa
	Conclusão		Comprovação

Fonte: elaborado pelo autor.

Como pode ser verificado no Quadro 05, dentre os 11 tipos de relações discursivo-argumentativas elencados por Koch (2009a), as crianças lançam mão de cinco desses tipos. Embora, numericamente, pareçam poucas as relações argumentativas que emergem nos textos narrativos das crianças em fase de aprendizagem da escrita, consideramos que, na verdade, os textos desses aprendizes já são ricos no uso de operadores argumentativos tendo em vista o contexto analisado. Além disso, desde cedo as crianças empregam adequadamente os operadores argumentativos.

Ao observarmos o desenvolvimento do processo de aprendizagem da escrita por parte das crianças do *corpus*, por meio dos seus quatro textos, podemos perceber que ocorre o

enriquecimento progressivo do seu vocabulário e que há redução gradual do uso de marcas da oralidade (por exemplo: *aí, só que*) nos seus textos escritos. Atentando para o número de palavras escritas em cada texto, verificamos que, em média, as crianças escreveram 63 palavras na primeira versão, 92 palavras na segunda, 111 na terceira e 138 na quarta versão. Esse número crescente é um indício de que o vocabulário das crianças está sendo ampliado no decorrer de sua vida escolar e de que elas estão cada vez mais à vontade para contar a história de Chapeuzinho Vermelho à medida que compreendem progressivamente o sistema de escrita do português.

O enriquecimento do vocabulário e a redução do uso de marcas de oralidade são dois fatos que não nos surpreendem, uma vez que observamos um recorte longitudinal da aprendizagem da escrita de crianças ao longo do ciclo de alfabetização do ensino fundamental. Nesse período de dois anos, as crianças estão em constante aprendizagem. A vida escolar proporciona um contato mais amplo com a escrita, por meio de leituras e da prática da escrita em sala de aula. Além disso, na escola as crianças estão em um contexto de aprendizagem da norma padrão da língua portuguesa e aprendem a diferenciar os usos formais e informais da língua.

O enriquecimento do vocabulário permite que as crianças empreguem novos operadores argumentativos em seus textos. A presença desses vocábulos, usados coerentemente nos textos, permite-nos afirmar que o aprendiz da língua está compreendendo a função dos operadores argumentativos na gramática de sua língua materna. Mas a ausência deles nos textos, em contextos onde poderiam ocorrer, não significa que a aprendizagem desses itens gramaticais esteja deficiente. A ausência apenas revela que a criança optou por outra estratégia na construção de seu texto: os enunciados foram justapostos. Essa estratégia de justaposição ocorre nos dois anos do ciclo de alfabetização. Vejamos alguns exemplos de contextos em que poderia ter sido utilizado um operador argumentativo, mas o autor optou pela justaposição. Nos trechos abaixo, indicamos a relação discursivo-argumentativa implícita na frase apesar da ausência de operador.

(47) Amãe vá pelo caminho estrada os casadores desseram que um lobo souto pela floresta. (Criança 001) - relação de justificativa

(48) Sua vó esta muito doente, vá levar esses doces para ela. (Criança 001) - relação de conclusão

(49) Lobo: Vá pela floresta, ele não está lá. (Criança 001) - relação de justificativa

(50) A mãe da Chapeusinha não ir pela a floresta a chapeusinha temo. (Criança 002) - relação de contração

(51) A mãe dela disse que deixa aqueles saugadinhos para a vovô ela esta doente. (Criança 002) - relação de justificativa

(52) Não vá pela a floresta é muito perigoso. (Criança 002) - relação de justificativa

(53) Filha vá pelo o caminho do rio suas tias disseram que o lobo mau esta na floresta. (Criança 004) - relação de justificativa

(54) Vá levar essa festa para sua vó ela esta doente. (Criança 009) - relação de justificativa

(55) A mãe dela disse para ir pela praia não pelo o rio ela teimou e foi pelo rio. (Criança 017) - relação de contração

Seria interessante que fossem executadas, nas salas de aula do ciclo de alfabetização, atividades de revisão textual com o objetivo de fornecer aos estudantes outras estratégias de coesão para que eles possam utilizar em seus textos. Estas atividades estariam de acordo com o que é preceituado pela Base Nacional Comum Curricular para o ciclo de alfabetização no que tange à habilidade de (re)contar histórias e poderiam incluir a introdução ao estudo dos operadores argumentativos, de forma que os alunos pudessem comparar os trechos 49 a 55 com e sem o uso de operador, mediante uma atividade de reescrita.

Diante do exposto, confirmamos nossa segunda hipótese. Se quanto maior a escolaridade, maior é o contato com a língua escrita, então as crianças do 2º ano do ensino fundamental ampliam o seu vocabulário. Conseqüentemente, o uso dos operadores argumentativos segue um ritmo ascendente.

4.3 A argumentatividade nos textos de Chapeuzinho Vermelho

Nesta subseção, descrevemos a relação entre os operadores argumentativos empregados nos textos e a argumentatividade dos textos infantis analisados. Analisamos cada texto tendo em mente os pressupostos da Teoria da Argumentação na Língua: a argumentação é inerente a qualquer discurso.

Como dissemos anteriormente, a intenção argumentativa não está presente apenas em textos dissertativos, mas também em textos descritivos e em textos narrativos, como é o caso dos textos do *corpus* por nós utilizado. Para recontar a história de Chapeuzinho Vermelho, as crianças selecionam temas, diálogos e vocabulário. Desse modo elas vão construindo sua narração dessa história tão própria do universo infantil.

As crianças selecionaram temas como: a obediência à mãe; um vilão que finge ser bonzinho (o lobo disfarçado de anjo); o conselho para não falar com estranhos. Esses temas estão presentes na história original e também são lugares-comuns (*topoi*) em nossa sociedade. As quatro versões da história são escritas ao redor desses temas com um toque de originalidade por parte de cada escritor. Vejamos como os temas se apresentam nos textos:

(56) Aí apareceu o lobo desfarsado de anjo Ele desse para onde vai menininha. (Criança 001 - 2ª versão)

(57) Mãe: Leve esses doces para a vovó mas tome cuidado vá pelo caminho mais perto. Só que chapeuzinho desobedeceu sua mãe e foi pela floresta e encontrou o lobo mau disfarçado de anjo. (Criança 001 - 3ª versão)

(58) E a mãe da Xapeusinha Vemelho falou qui não va pela foreta va pela estrada e Xapeusinha Vemelho teima a mãe. (Criança 002 - 1ª versão)

(59) A mai da Chapeusinha não ir pela a floresta ir pela a estrada a chapeusinha temo ela foi pela a floresta. (Criança 002 - 2ª versão)

(60) Chapeuzinho: Ta bom mamãe vou te respeitar vou pelo ese caminho mesmo não precisa ce preocupar. (Criança 003 - 1ª versão)

(61) Lobo: Eu sou o anjo da guarda va pelo caminho da floresta que o lobo anda no caminho do rio. (Criança 003 - 1ª versão)

(62) Numa hora a Chapeusinho ouviu uma voz E dai esa voz dice Eu sou o anjo da floresta va pela floresta que eu vou pelo rio. (Criança 003 - 2ª versão)

(63) O lobo mal apareceu atrás da árvore e falou chapeusinho eu sou o anjo vpa pela floresta. (Criança 003 - 3ª versão)

(64) O lobo que era esperto inventou que era um anjo e disse que o lobo não morava mais na floresta. (Criança 004 - 1ª versão)

(65) No caminho encontrou o lobo que disse que era um anjo e que fosse pela floresta. (Criança 004 - 2ª versão)

(66) Mãe: Mas olhe não vá pelo o caminho da floresta suas tias disseram que o lobo mal tá lá para comer crianças. (Criança 004 - 3ª versão)

(67) Então Chapeusinho seguiu o conselho da mãe. (Criança 016 - 2ª versão)

(68) Mas Chapeusinho Vermelho desobedeceu a sua mãe e foi pela floresta, no meio do caminho Chapeusinho encontrou um anjo que o anjo não era anjo era o lobo mau. (Criança 016 - 3ª versão)

Os trechos acima demonstram como os temas da obediência/desobediência à mãe e das estratégias do lobo para parecer confiável são usados pelos autores. Esses percursos narrativos contribuem para elevar o grau de argumentatividade dos textos, uma vez que propiciam a inserção de falas em que os personagens argumentam a favor de suas posições na história, assim como a inserção de comentários do narrador que deixam claro a desobediência de Chapeuzinho.

Consequentemente, as falas e comentários tornam-se contexto propício para o uso (ou não) de operadores argumentativos que estabelecem relações entre uma opinião e a sua defesa (por exemplo: o conselho da mãe e a explicação do conselho) e que podem orientar o

discurso para outro caminho, como vemos no trecho (68): “mas Chapeuzinho Vermelho desobedeceu a sua mãe e foi pela floresta”.

Outro esquema narrativo que contribui para aumentar a carga argumentativa dos textos são os diálogos entre os personagens. Nos diálogos um personagem tenta persuadir seu interlocutor a fazer algo. Vejamos:

(69) Lobo: aonde você vai [?]

Chapeuzinho: na casa da minha vó.

Lobo: pois vá pela estrada

Chapeuzinho: mais a mãe falou que na estrada tinha lobo

Lobo: mais a sua mãe não sabe o lobo tá no bosque

Chapeuzinho: então eu vou pela estrada

(Criança 021)

(70) Lobo: porque você não vai pela floresta [?]

Chapeuzinho: porque lá tem um lobo

Lobo: mas não tem mas lobo

Chapeuzinho: mas a minha mãe avisou que tinha um lobo

Lobo: mas ele não tá mas aqui

(Criança 025)

Em (69) e (70), temos diálogos em que o Lobo Mau tenta convencer Chapeuzinho Vermelho a ir pelo caminho por onde ele planejou que ela fosse. E ele usa toda sua astúcia ao criar argumentos para garantir que seu plano funcione. Nos diálogos observamos que os

autores criam frases em que são estabelecidas as relações discursivo-argumentativas de conclusão (*pois*), contração (*mas*) e justificativa (*porque*).

Verificamos, mediante a leitura dos textos, que a presença e até mesmo a ausência dos operadores argumentativos nos enunciados orientam o leitor para os caminhos que o autor pretende percorrer no texto.

A nossa terceira e última hipótese previa que seria provável a ocorrência de desvios da norma-padrão no emprego contextual dos operadores durante a fase inicial de aprendizagem da escrita, mas que, de forma geral, o uso dos operadores argumentativos contribuiria para a argumentatividade nos textos das crianças. Esta hipótese ficou parcialmente confirmada, pois não encontramos ocorrências de desvios da norma-padrão que comprometessem a orientação argumentativa do discurso. Encontramos apenas casos de expressões da língua oral empregadas na escrita, como o operador *só que*. E confirmamos que realmente o uso dos operadores argumentativos contribui para a argumentatividade nos textos das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o *corpus* “Chapeuzinho Vermelho” de Moura (2002) em mãos, percebemos que tínhamos um material muito rico para, por meio dele, investigar a escrita infantil. Afinal de contas, um *corpus* como este possibilita a investigação de diversos fenômenos linguísticos e a adoção de diferentes metodologias de pesquisa, tendo em vista os 181 textos que o compõem e o fato de que cada criança escreveu seus textos em quatro momentos ao longo de dois anos.

Definimos, então, como nosso objeto de pesquisa, os operadores argumentativos na escrita infantil e elaboramos nosso projeto com o objetivo de investigar, por meio de um estudo longitudinal, a emergência e o desenvolvimento do uso de operadores argumentativos na escrita de crianças do ciclo da alfabetização do ensino fundamental.

Nossos objetivos específicos neste trabalho foram: 1º) investigar o uso de operadores argumentativos empregados nos textos das crianças, mapeando quando e quais surgem inicialmente na escrita infantil; 2º) analisar o desenvolvimento do uso dos operadores argumentativos ao longo de dois anos (ciclo da alfabetização do ensino fundamental), associando-o a outros conhecimentos linguísticos da criança revelados nos textos e possivelmente usados em substituição aos operadores; 3º) descrever a relação entre os operadores argumentativos empregados e a argumentatividade dos textos infantis analisados.

Depois de definidos nossos objetivos de pesquisa, resolvemos delimitar o *corpus* de Moura (2002) e restringir os textos a serem analisados apenas àqueles das crianças que escreveram todas as quatro versões da história de Chapeuzinho Vermelho. Tal medida foi necessária para que pudéssemos efetivar a comparação longitudinal dos textos que cada criança escreveu ao longo de dois anos e de seu desenvolvimento individual em relação ao do grupo.

Desse modo, o nosso *subcorpus* é formado por 52 textos escritos por 13 estudantes do ciclo de alfabetização do ensino fundamental. Procedemos, então, às repetidas e prazerosas leituras de cada texto do nosso *corpus* com o intuito de identificar os operadores

argumentativos e de reconhecer e compreender os contextos argumentativos presentes nos textos.

Depois de analisar os textos do *corpus* Chapeuzinho Vermelho, confirmamos a hipótese relativa ao nosso primeiro objetivo. Chegamos à conclusão de que os operadores argumentativos surgem logo nos primeiros textos da fase de aprendizagem da escrita. Verificamos que os operadores já estão presentes nos textos dos alunos desde o primeiro semestre do 1º ano do ciclo de alfabetização, estabelecendo relações discursivo argumentativas de conjunção (*e*), contração (*mas/só que/e*) e justificativa (*porque/que*). E compreendemos que as crianças, mesmo em fase de aprendizagem da escrita, já transpõem seus conhecimentos da língua oral para a escrita e empregam os operadores argumentativos que já conhecem e que utilizam nas conversas do dia a dia.

Quanto ao nosso segundo objetivo, concluímos que, ao longo do ciclo de alfabetização, as crianças aprendem novos operadores argumentativos e passam a usá-los na língua falada e na língua escrita. Temos em mente que a vida escolar proporciona à criança mais contato com a língua escrita. Desse modo, o seu vocabulário passa a aumentar muito mais rápido com a aprendizagem da escrita.

Por meio das quatro versões de Chapeuzinho escritas pelas crianças ao longo de dois anos, observamos que elas empregam operadores argumentativos que estabelecem as relações de: conjunção, contração, justificativa, conclusão e comprovação.

Finalmente, em relação ao terceiro objetivo de nosso trabalho, chegamos à conclusão de que os textos do *corpus* são carregados de contextos argumentativos e que realmente o uso dos operadores argumentativos contribui para a argumentatividade nos textos das crianças, orientando o discurso e fortalecendo a coesão textual.

Os textos narrativos que formam o *corpus* Chapeuzinho Vermelho poderiam ter contextos argumentativos limitados já que seus autores tinham o objetivo de recontar uma história. Contudo, as crianças nos surpreenderam com sua criatividade ao tratar de temas e ao adotar esquemas narrativos que garantiram a argumentatividade dos textos. Por consequência, os autores empregaram operadores argumentativos com muita frequência.

Concluimos também que é necessária a prática de atividades de revisão textual em sala de aula com o objetivo de fazer os alunos do ciclo de alfabetização compreenderem desde cedo a função dos operadores argumentativos.

Destacamos algumas limitações e lacunas deste trabalho que podem gerar reflexões e ser objeto de pesquisa de trabalhos futuros. 1ª) Identificar e analisar, nos textos das crianças, outros articuladores textuais com valor argumentativo, tais como modificadores realizantes e desrealizantes, organizadores textuais, marcadores temporais e advérbios modalizadores, conforme Cabral (2010). 2ª) Descrever o valor semântico dos operadores argumentativos, observando a estrutura argumental das frases, e analisar as funções semânticas ou temáticas (FILLMORE, 1968 *apud* LOPES; RIO-TORTO, 2007) que emergem nas frases, visto que é no contexto que as palavras adquirem as citadas funções. 3ª) Analisar a argumentatividade dos textos do *corpus* no âmbito da análise argumentativa do discurso (AAD), levando em consideração os conceitos de dimensão e de visada argumentativa (AMOSSY, 2018 *apud* MACEDO; CAVALCANTE, 2019), uma vez que nem todo discurso defende expressamente uma tese.

Esperamos que esse trabalho possa contribuir para os estudos sobre a aprendizagem da escrita da língua portuguesa e para os estudos sobre a produção textual no ciclo de alfabetização. Também esperamos ter deixado contribuições para a compreensão do funcionamento do uso dos operadores argumentativos na fase inicial de aprendizagem da escrita. Ao mesmo tempo desejamos que nossa pesquisa possa suscitar reflexões e discussões sobre o ensino destes operadores logo no início do ensino fundamental e sobre a necessidade de incluir os mais variados gêneros textuais nessa fase escolar.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Paula M. **O discurso argumentativo em cartas de reclamação produzidas por alunos do 4º ano do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude (org.). **Theorie des topoi**. Paris: Éditions Kimé, 1995.
- BECHARA, Evanildo. **Lições de português pela análise sintática**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral II**. Campinas: Pontes, 1989.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2010.
- CAMPOS, Cláudia M. **Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação**. 2005. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos**. Buenos Aires: Ed. Colihue, 2005.
- CUNHA, Celso. F. da. **Gramática de base**. Rio de Janeiro: Fename, 1986.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova Gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentación**. Cali: Universidad del Valle, 1990.
- DUCROT, Oswald. **Princípios de semântica linguística: dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1972.
- ESPÍNDOLA, Luciene; SILVA, Joseli Maria da (org.). **Argumentação na língua: da pressuposição aos topoi**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2004.
- FÁVERO, Leonor L. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática: 2006.

- FERRO, Regina T. **Discurso argumentativo**: identificação de marcas argumentativas na produção escrita de alunos de 4ª série. 1997. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- GERALDI, João W. **Da redação à produção de textos**. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coord.). Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- KOCH, Ingedore G. V. **A coesão textual**. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2009a.
- KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore G. V. **Introdução à linguística textual**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.
- LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LOPES, Ana Cristina Macário; RIO-TORTO, Graça. **Semântica**. Amadora: Editorial Caminho, 2007.
- MACEDO, Patrícia Sousa Almeida de; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Estratégias de textualização na polêmica sobre culturas agrícolas no Brasil. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, p. 303-320, n. 1, jan-abr. 2019.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARTINS, Helena. “Três caminhos na filosofia da linguagem”. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna (org.) **Introdução à linguística 3**: fundamentos epistemológicos. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005, p. 439-473.
- MOURA, Ana Célia C. **A construção das relações interfrasais em narrativas escritas por crianças em fase de aquisição da língua**: um estudo evolutivo do emprego de elos coesivos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 41. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.
- SANTOS, Fausto dos. **Filosofia aristotélica da linguagem**. Chapecó: Argos, 2002.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- SILVA, Ananias A. Linguística textual e ensino: coesão e coerência na alfabetização. **Claraboia**, Jacarezinho (Paraná), v. 10, p. 95-118, jul./dez., 2018.

TRESOLAVY, Renato Luiz (coord.). **Ético – ensino fundamental 1 – 1º ano**: Caderno 1 a 4: aluno. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

ANEXO A

OS TEXTOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS

ERA UMA VEZ CHAPESINHO VERMELHO
 SANCIO ELA PRA ENTREGA BOLO DOSIM
 O LOBO MAU SEGUIR ME RO QUE CHAPEUZINHO
 CHAPEUZINHO VERMELHO O CASADO MATO O LOBO
 ELA ENCONTRO
 COM ABORBOLETA E A MAE DEIA
 O LOBO MAU E DESI PARA E PELO CTO CAMINHO
 E FINGIU SER A VOVO
 FIM

CHAPÉU SINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CHAPÉU SINHO VERMELHO
 UM DIA A MÃE DA MENINA PEDIU PARA CHAPÉU SINHO VERMELHO
 DEIXAR UMA CESTA DE PIQUENIQUE NA CASA DA VÓ QUE ATES ANTE
 VÁ PELO CAMINHO DA ESTRADA OS CASADORES DESSE RAM QUE UM LOBO
~~ESTAVA~~ SÓTO PELA FLORESTA AI ARARESEN O LOBO DESPARSA DO DE
 ANTO ELE DESSE PARA ONDE VAI MENININHA ELA DESSE VOU PARA CASA DA MINHA
 A VÓ DEIXA ESSE DOCES NA MINHA MÃE FALCO PARA VÓ
 E PELA FLORESTA PORQUE OS CASADORES DESSE RAM QUE O LOBO
 MAU ESTA SÓTO TOLISE ELE JA FOI EMBORA AGORA VOCE PODE IR
 PELO CAMINHO DA FLORESTA E ELA FOI PELO CAMINHO DA FLORESTA
 FELIZ PARA SEMPRE FIM

04/10/98

C14001

ANOS: 07

TÍTULO: CHAPEUZINHO VERMELHO

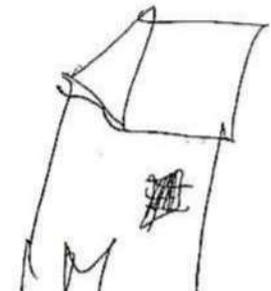
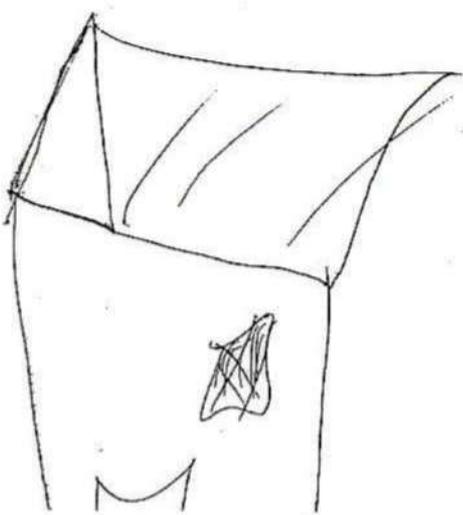
Era uma vez uma garota que se chamava chapeuzinho
vermelho. Um dia quando estava brincando sua mãe chamou
:- Chapeuzinho vermelho :- Estou indo mamãe :- Sua mãe está má-
to doente, vá levar esse doce para ela :- Está bem :- Só tome
Cuidado com as florestas, vá pela caminho da estrada
:- Certo. E Chapeuzinho foi seguir o caminho, quando che-
gou no meio do caminho encontrou o lobo. Ele disse :- Vá
pela floresta, de não está lá. Ele foi pela direita e ela pela
esquerda. Quando chegou o lobo comê-la apase
ceu e matou o lobo e deu viveram FELIZER PARA SEM
PRE FIM

7 A NAS

001002

24/06/97

ERA UMA VES
 FALOU A MAE DE XAPEUSINHA
 AVOSINHA QUI LEVE ESE DOSINHO PARA
 FALOU E A MAE DA XAPEUSINHA VEMELHO
 VEDELA QU E A MAE DA XAPEUSINHA VEMELHO
 TEI MA E NA PELA FORETA
 E OLO BOMAO MAE XAPEUSINHA VEMELHO
 QUI EU FALOU ELA VAPELA FOI PELA FORETA
 E XAPEUSINHA VOU VAPELA FOI PELA FORETA
 E O LOBO FOI PELA FOI ESTRA DA
 E CHA DO PELA FOI PELA ~~ESTRA DA~~ A FORA
~~CHESO~~ ELA XEGOU LA
 XAPEUSINHA XEGOU PIMERO O LOBO
 VOSE TEI FALOU VOVO E A
 PRATE E O ISOLHO PUQUE A
 XEGA MELHO TAGADE



era uma ~~vez~~

a mãe ia ~~para~~ charruzinha

zona lá ~~para~~ o ~~alco~~

bate ~~o~~ asinhas ~~para~~

a sua ~~vez~~

a mãe ia

~~o~~ Charruzinha

mãe ~~o~~ ir pela

~~o~~ a ~~o~~ estrada

ir pela

a estrada

a charruzinho

temo lá

Eai pela

a estrada



o lobo

falou para

a Chapeuzinho

Foi ela

a Esbelta

l o lobo

Foi

a
vulto

ela a

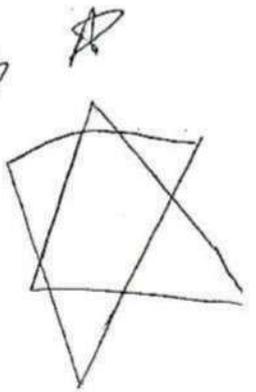
o Casaca
cava
a Barão

estraga
o lobo

finiu qui lá
e tirou a ~~vulto~~ vulto

8 anos

013002



* a Chapeuzinha Vermelha

* Era uma vez uma menina
que chamava Chapeuzinho Vermelho

* a mãe dela disse para ela
sempre andar com a cesta
cheia de bolo e leite
pela floresta e não se
perder

* quando ela disse
para a mãe dela
ela disse para ela
sempre andar com a
cesta cheia de bolo e
leite pela floresta e
não se perder

a lala d'urri xax rda a
gloriosa da d'urri totem eu xax

ai de comu a xax da
choupaninha d'urri paragu

~~esta~~ ~~esta~~

~~esta~~

~~esta~~

este naruz
pore ter

hao grandi
chova melhor

paraguil era baco trouga

ora te come
wantu

o lazu a xax

uaxera feliz xax maren
xax d'urri

4/11/98

014002

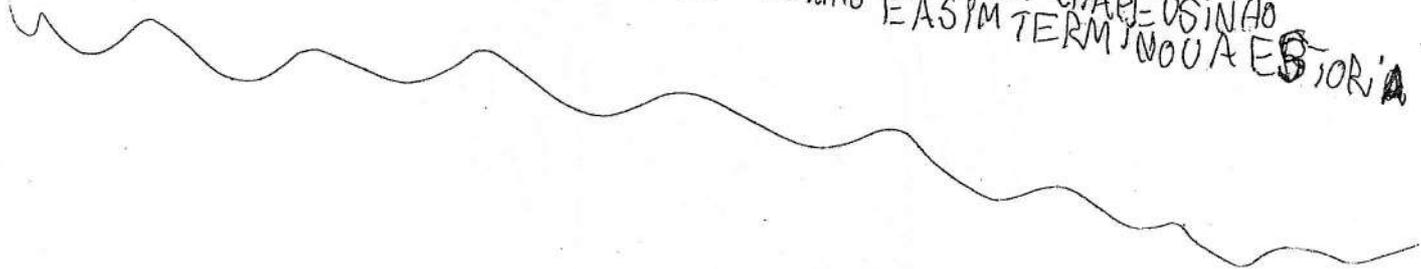
8 anos

Era uma vez uma menina que se chamava

~~Chapeuzinho~~ ~~vermelha~~ Chapeuzinho vermelho
e um dia a mãe da Chapeuzinho vermelho
~~Chapeuzinho~~ e a mãe da Chapeuzinho
vermelho Tia pediu que ela fosse e deixar
~~o~~ agora deixar para a varcosinha dela.

E a Chapeuzinho vermelho disse
porque ela não vem para cá e a mãe
dela disse porque ela está doente e a Chapeu-
zinho vermelho foi e ela foi levando a
ela foi pela a graxaria e o livro foi
pela a estrada e chegou ~~na~~ ~~na~~ ~~na~~
mas rápido e com ela a varcosinha! e
viestiu a raposa dela e até que a Chapeuzinho
vermelha chegou na casa dela e a Chapeuzinho
mãe disse para quer esse nariz tão grande pra

CHAPEUSINHO CHAPEUSINHO VÁ DAR ESES DOCINHOS PARA A
 VÓVOSINA QUE ESTADOENTE MAISTOMA CUIDADO CHAPEUSINO
 VÁ PELO CAMINHO DORJO PORQUE NÁ ESTRADA DA FLORESTA O LOBO
 ESTA DEVORANDO AS CRIANÇAS TAMBOM MÃE E VOUE RESPEITAR
 VOUELOESTE CAMINHOMESMO NÃO PRECISA SE PREOCUPAR LÁ VOU
 EU TANTANANANANA TANTANANANANA CHAPEUSINHO QUEM ESTÁAI VÃO TOU
 TE ENCHER GANDO EU SOU O ANJO DA GARDA VAPELO CAMINHO DA FLORE-
 STA QUE O LOBO ANDA NO CAMINHO DORJO ELA VAI O LOBO E SOU O LOBO MAL-
 OBO MAL LOBO MAL EU PEÇO AS CRIANÇAS PRA FAZER MINGAL DOGRO-
 C CEM ESTÁAI E A SUA NETINHA ENTRE CHAPEUSINHO A AGORA EU TI PE-
 GEI VÓ VOSINHA TANTANANANANATA LAVEM ELA DOG DOG ENTRE CHAPE-
 USINHO EI VÓ VÓ PRAQUE ESSE NARIZ É GRANDE E PRATÍ CH'EIRA
 É PRAQUE ESSES DENTES SÃO GRANDES E PRATÍ COMER E LAVEMO CASA-
 DOR DOG DOG ABRE ESSA PORTA AU AU RUE P. I. GEI CHAPEUSINHO
 E VÓ VÓ ELA FORAM O CASADORE CHAPEUSINHO E ASSIM TERMINOU A ESTORIA





O Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez uma linda criança que li chamava Chapeuzinho Vermelho. um dia a mamãe dela falou para a Chapeuzinho para entregar alguns doces e a mamãe também

dica cuidado porque os caracoras disseram que o lobo mal ando pela floresta va pelo rio azul também numatoro a Chapeuzinho os avisos uma vez eu vou pelo rio anjo da floresta va pela floresta. Ele comeu a vovó e lobo pegou o quando o lobo mal chegou ele se deitou na cama e quando a pijama da vovó chegou ele se deitou na cama e quando a Chapeuzinho chegou o lobo mal comeu ela quando caracoras chegou matou o lobo todo mundo viveu o felizis para sempre o lobo

Data: 07/06/281^o B

Idade e ano

Chapeuzinho vermelho

Era uma vez uma menina muito feliz gostava da
vovó dela.

Todo mundo chamava de Chapeuzinho vermelho porque
ela usava uma roupa vermelha.

Um dia ela foi levar um docer para a vovózinha por
que ela estava doente.

E então ela se foi.

Uma hora ela parou no meio do mato para apANHAR
floreer mar enquanto isso o lobo mal apareceu a tron
da avó e falou Chapeuzinho eu sou o anjinho vai pela
floresta enquanto isso ele foi para a casa da vovó e
comeo ela depois ele se vestiu de vovó e esperou a
Chapeuzinho chegar para ver se ele ia jantar.

Quando ela chegou ela perguntou pra vovó pra que
esse nariz tão grande e pra ti e pra que esse
boca e pra ti comer.

Chegou o carrador e quando ele viu o lobo ele deu
uma facada na barriga dele e ai veio a vovó e a
Chapeuzinho e depois eles jantaram em paz.

Outro 1998

Outro 7 e 10 meses
CHAPEUZINHO VERMELHO

Era uma vez uma menina que se chamava Chapeuzinho vermelho. A avó dela estava doente e ela pediu que levasse alguns doces para a ~~ela~~ ela. Um dia ela pegou os seus chapeuzinhos e os doces e ela foi levar os doces para a avó dela. No meio do caminho ela viu umas flores cheirosas que ela também queria levar de surpresa para a vó dela então apareceu um lobo fantasiado de amigo e disse onde você vai com esses doces levando para a minha avó disse ela, não de jeito nenhum queria levar de surpresa e o lobo fantasiado foi quando ele chegou lá ele comeu a vó dela vindo vizinha lá esperando ele chegar lá ele comeu a vó dela comeu ela. Então ele ficou lá esperando a pedrinha que chegou lá com o casador então ele ficou lá esperando até que chegou lá ele comeu a Chapeuzinho e sua vó e elas viveram felizes para sempre.

01/4003

ERA UM VEZ UM MININA
 CHAMADA CHAPEZINHO VERMELHO
 UM DIA A SUA MÃE CHAMOUE
 PEDIL QUE FOSSE ATRÁS DA CASA
 DA AVÓ^A PARA LEVAR A GUISA
 DO SES POQUE ESTAVA DUENTE
 MAS PIDI' QUE FOSSE
 POR A ESTRADA DORÍO
 FELA FOI SO QUE SABIA
 QUE TINHA O LOBO
 MAS O LOBO QUE ERA
 ESPERTO ~~PO~~ INVENTOU
 QUE ERA UM ANJO
 E DISSE QUE O LOBO
 MORAVA MAIS NA FORESTA
 E ELA FOI PRO FORESTA
 E O LOBO PEL A ESTRADA
 DORÍO XE GOU COMO
 E COMO CHAPEZINHO
 OU PERGUNTOU POR QUE
 GRANDES PRATO E O Lobo E COMO ELA PERGUNTOU

POR QUE ESA BOCATAO GRADE
EVE DISE QUE ERA PARA COME
~~ERA~~ E UH E GUARDO O CASADOR-
ES E ABRAIL A BARRIGADO
LOBO ETIRA RO A VOVO
~~ERA~~ E A CHAPEZ INIHO
VOU TOU PARA SUACASA
E VIVEO FELIZ PARA ~~ERA~~ SEMPRE

3 ANOS

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO UM DIA

A MAE DA MENINA
PEDIU QUE ELA FOSSE ATE
A CASA DA VOVO ZINHA
LEVAR UMA CESTA DE
DOCES MAS IR PELA
A ESTRADA DO RIO
E ELA FOI NO CAMINHO
ENCONTROU O LOBO
QUE DISSE QUE ERA
UM ANJO E QUE
FOSSE PELA A FLORESTA
E ELA FOI
E AI O LOBO CHEGOU
ANTES DE CHAPEUZINHO
COMEU A VOVO E DISSE
QUE QUIA GOME
ELA A CHAPEUZINHO
ELA COREU
APAVORADA MAS
O CASAPOR SALVOU
A VOVO E MATOU
O LOBO

1' PADE ; F AKOS

UHA PEU ZINHO VER MELHO

UM DIA UHA PEU ZINHO VER MELHO A MAE DE UHA PEU ZINHO VER MELHO

MARADO UHA PEU ZINHO IR VIVITARE A SUA RAVO PUE

ESTAVA DOENTE MAR'S ANTES DE UHA PEU ZINHO IR BLA DISSE

— MAS GLHE WHO VARE PELO O CAMIHO DA PLO RESTA

SUAS TIAS DESERAVU PUE O LODO MAL TA LA PARA

COMER CRIAQI'NHAS. ELA SE FOI UHA PEU ZINHO

O LOBO MAR FRAHTSIA DO DE AKAO DISSSE: O QUE? O LOBO

MAU SE MUDOU DA FLORESTA DE AKAO UHA PEU ZINHO VER MELHO

FOI PELO O CAMIHO DA FLORESTA E O SAERAO DO LOBO

FOI PELO O CAMIHO DO LAGO E UAGOU MAN'S RUPIDO

E COMEU A VODO ZINHA E PELO UHA PEU ZINHO CUBOU

FOI LOBO PEROVATA M DOG - PRA QUE ESSES OLHOS + SO CARRADO?

LOBO - PRA ENFERME MELHO PRA QUE ESAS ORELHAS + SO GRANA DEIS? PARRADO?

PARA QUE ESSA ROLLA TÃO GRANDE ? PARA NÃO COMER

SÓ CORRO SÓ CORRO SÓ CORRO LHA PEU ZIAHOS

ATÉ QUE VAS DO MEENNS CATEBARAN E TIRARAM A VOVO ZINA
DO BS TOMBO DO LOBO O LOBO MORRU E TODOS VIVERAM
FELIZ PARA SEMPRE.

7 ANOS

CHAPÉU ZINCO VERMELHO

ERA UM ALDEZ A CHAPÉU ZINCO VERMELHO, UM DIA A MÃE PELA
MANDOU ELA AF VIZITAR A SUA AVÓ QUE ESTAVA DOENTE E DISSE
- FILHA VA PELA O CAMINHÃO DO RIO SUAS TIAS DISSERAM QUE O LOBO
MORU ESTA NA FLORESTA E COME CRIANÇINHAS!
E CHAPÉU ZINCO FOI PELA O CAMINHÃO DO RIO, O LOBO ESCONDIDO
DISSE - BUSOU UM ANJO VA PELA A FLORESTA O LOBO SE MURBU
BENTÃO A CHAPÉU ZINCO FOI PELA O CUCRO CAMINHÃO, O LOBO
COMEN A SUA AVÓ E CHAPÉU ZINCO SE ASSUSTOU ELA CHAMOU
O CAGADOR E ELE VIROU A AVÓ PE DENTRO DA BARRIGA DO LOBO.

6

ERAVI XELIND
 LAVMELO ITAVA BICADO
 ACUTAMAI LIQ MROD
 VADEZING VAPCA
~~LEUJEC~~
 DOSIPA WOLINA

UM DIA AMAI DE CHAPEUZINHO VERMELHO UM DIA ELA ESTAVAPASIA DO PE

O BOSQUI E OEU UMA VOI ESTEIA FICOU CUMENO E ICOTRO

A CHAPEUZINHO VERMELHO.

DD2009

Chapuzinho vermelho

013009

Era uma vez uma menina chamada Chapuzinho vermelho a mãe dela ficou
muito triste quando ela levou esta festa para sua vovó ela
doente ela chorou muito.

A Chapeuzinho vermelho

Era uma vez a Chapeuzinho

vermelho ela estava brincando.

e a mãe dela chamou para ela levar

dozes para sua vovó dela e ela foi.

Quando ela estava passando e um

lobo chamou Chapeuzinho venha.

Ca quem e que estar falando sou

eu o lobo eu não vou venha não.

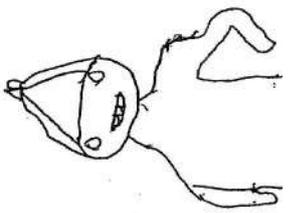
para onde voce esta indo para a
Casa da minha vó esta certo bom
vou indo. O lobo estava seguindo
ela mais ela foi por outro caminho
que demora mais e o lobo mais perto
naumante ele pegou primeiro do que
ela e ~~ela~~ ele inguliu a vó da Cha
peusinho vermelho e si vestiu de
vovó e quando a Papusinho viu
ela ficou chorada.

ERA XAPESINHO VERNELON ~~AFI~~GAUAFELIS MAS/Q/OZOBQIRIAPEGA XAPEUSI

~~NHO MAS O LOBO NAOCOSIAIPEGA AXAPUZINHO MISCOCIRIO
KPEGA AVOVOZINHA VITIGARORADAXO VOZINHA CIDETOLA XPEUZINHA~~

~~YOI PRACAS A DAVOVOZINHA MISFERA LOBO JUCSADO APPRIA BARISA DO LOBO
ISITIO FELIVES~~

6



001010

ERA UMA VEIS CHAPEU SINHO FERME LHO IASUA-MATÉ
IA SUA VOZ A CHAPEU SINHO VERMELHO É STAV IN DO PARACAG DAVOVO
O LOBOMA U FOI QUI CHEGOU PRINMERO NA CASA DA VOVO
O LOBO ESPUSO A VOVO DA CASA DELA I U SOU O VISTI
I O LOBO I A CHAPEU SINHO VERME LHO BATEU NA PORTA
SO E U CHAPEU SINHO A CHAPEU SINHA DI SE
VOVO QUINARI S GRAN DE VOSE TÊNINE PARA CHER A MELHO
VOVO QUI OVIDO GRAN DE QUIVOSE TÊNINE PARA DVI RM ELHO

1ª A Dese ome 7

013010



era uma vez chapeuzinho vermelho
e a chapeuzinho vermelho ela foi para
na casa da vovó pra entregar as do
senhor mas ~~foi~~ ela foi a parêntese
um lobo mau foi atrás da chapeuzinho
vermelho mas ele comeu foi a
vovó então vestiu a roupa da vovó
então a chapeuzinho se assustou
o lobo estava na cama então
chamou o men cortou a barriga
do lobo e revolta para sempre

e fim

11/11/98 sábado 7.

Chapeuzinho vermelha

era uma vez ~~chapeu~~ ~~vermelha~~ e ela ~~tava~~ ~~procurando~~ ~~pequena~~ ~~para~~ ~~colocar~~ ~~no~~ ~~seu~~ ~~capô~~
~~para~~ ~~levar~~ ~~ela~~ ~~para~~ ~~a~~ ~~casa~~ ~~do~~ ~~seu~~ ~~pai~~ ~~mas~~ ~~um~~ ~~lobo~~ ~~a~~ ~~pariu~~ ~~em~~ ~~seu~~ ~~capô~~ ~~do~~ ~~lobo~~ ~~do~~
coelho a ~~chapeuzinho~~ ~~vermelha~~ ~~então~~ a ~~noiva~~ ~~tava~~ ~~esperando~~ ~~o~~ ~~seu~~ ~~noivo~~ a
~~chapeuzinho~~ ~~chega~~ ~~para~~ ~~ela~~ ~~mas~~ ~~o~~ ~~lobo~~ ~~foi~~ ~~se~~ ~~la~~ ~~para~~ ~~a~~ ~~casa~~ ~~do~~ ~~noivo~~ ~~então~~ ~~ele~~
~~colheu~~ ~~a~~ ~~noiva~~ ~~em~~ ~~a~~ ~~casa~~ ~~do~~ ~~seu~~ ~~pai~~ ~~e~~ ~~abriu~~ ~~a~~ ~~bagagem~~ ~~do~~ ~~lobo~~.

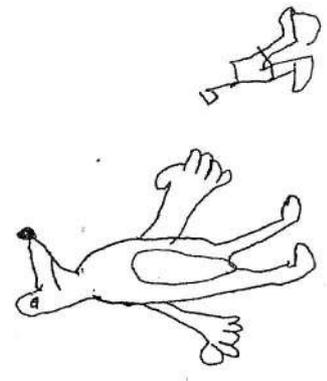
FIM

D14 D10

CHEPÉZINOV NERIO FOI PARACASA DA VOVO ZINA U LOBO MAU FOI PRIMEIRO I BO LIU
 ANONIZINA VOVO PUBONCTE I UNARIZTAURADI ~~PARA QUE ERAT SERA BEI PRA Q VU CT EI~~
~~ASSERIA~~ ABOCATAURADIPRATIQUIME ~~SOCOROCASADOPOU~~
 MUITO - ORGADO

TOMIUDOCIUVONIZINA

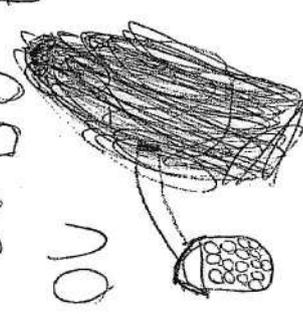
6



IDAPE 7 ANOS O CHAPEUZINHO VERMELHO LEVOU UMA ~~UMA~~
PRIMEIRO E VIU O LOBO ESTAVA CORRENDO MAIS O LOBO CHEGOU -

CHAPEUZINHO CHEGOU EM CASA MAIS VOVÓZINHA DUNA VEZE SIVISTAU DE VOVÓZINHA
É PARA TÍCHERAR MELHOR MAIS QUE VOVÓZINHA QUE NARIZ GRANDE VOCÊTEM -
OU VÍRMELHOR E QUE BOCA GRANDE VOCÊTEM E PARA TE -
SOCORRO NÃO É A VOVÓZINHA E PARA TE COMER -

A BARRIGA DO LOBO É PEGANAM A VOVÓZINHA E CORTARÃO -
FILM ACABOU



1 CHAPEL SINHO A MAMAE ESTA CHAMANDO.
2 VOCE LEVE ESSES DOCEES PARA SUA VOVÓ.
3 NHA. QUE ESTAMU TO DOENTINHA 001016
4 E A CHAPEL SINHO FOI CANTANDO.
5 PELA ESTRADA FORA EU VO BENSINHA
6 LEVAR ESTES DOCEES PARA VOVÓ SINHA
7 ELA MORALON E O CAMINHO E DESERTO
8 E O LORO MÃO ANDA PARA QUIL POU PERTO
9 MAS A DARDINHA ALSOL POENTE COM
10 A VOVÓ SINHA ESTA REI CONTENTE
11 A CHAPEL SINHO CHAPEL SINHO. É ELA DICE
12 QUE NESTA A. O LORO RESPONDELE O ANJUDA
13 FLORESTA.

16 ANOS

data 10/11/97

002016

* chapelinho vermelho

* Era uma uma menina enxada
chapelinho vermelho. Certo dia sua
mãe lhe chamou i ~~ela~~ disse minha
filha leve esses doces para sua avó
que está muito doente. sua mãe
disse não vá pela estrada dig
Bosque porque lá existe um lobo
Então chapelinho seguiu o conselho
da mãe. mas logo no meio da floresta
um lobo. i ele disse não vá pela
o outro lado da então ele foi contor-
do pela estrada fora em vo Bem-simura
levando esses doces. ~~ela~~ quando
ele chegou i perguntou que
boa grande coisa tem é pra ti comer
Então eles conversão. de pois ela
enamou o lobo e ele matou
o lobo i deu a vó i foram
felizes.

4.

Éta uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho ela morava numo casa, no meio da floresta um dia sua mãe pediu para ela levar até a casa do avô

Idade: 7 anos

alguns dias para avô, mas avô disse a mãe de Chapeuzinho deu um aviso:

o lobo não vá pela estrada não vá pela floresta, porque os espederes vermelhos desobedeceram a sua mãe e foi pela floresta,

e li disse vá pelo caminho mais longo porque a mãe do lobo não era o lobo era o lobo e matou a mãe como foi estúpido foi no caminho mais rápido e chegou a casa da Chapeuzinho

Chapeuzinho chegou logo em seguida do lobo e perguntou o lobo perguntou o lobo grande é para ti chapeuzinho e o lobo respondeu que a Chapeuzinho e comeu a Chapeuzinho e ficou feliz por que era a primeira vez que a Chapeuzinho era comida

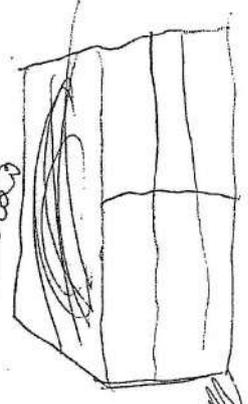
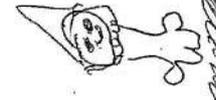
o lobo não era o lobo era o lobo e ficou feliz por que era a primeira vez que a Chapeuzinho era comida

o lobo não era o lobo era o lobo e ficou feliz por que era a primeira vez que a Chapeuzinho era comida

o lobo não era o lobo era o lobo e ficou feliz por que era a primeira vez que a Chapeuzinho era comida

o lobo não era o lobo era o lobo e ficou feliz por que era a primeira vez que a Chapeuzinho era comida

Yim



013016

Data 04/11/98 Saúde 7 anos

014016

TÍTULO

Chapeuzinho Vermelho

Éa uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Vermelho. Um dia sua mãe a chamou para levar docês para a avó que estava muito doente e a Chapeuzinho levou seu sua mãe a mãe dela dá-se para ela não e pela floresta porque o lobo mandou para lá, a Chapeuzinho foi feliz da vida para a casa de sua avó. No meio do caminho ela falou com Chapeuzinho dizendo para ela e no caminho da floresta que ela chegara mais rápido a Chapeuzinho disse que via a mãe dela indo pelo caminho de seu mãe o lobo

fingendo ser amigo embustou a Chapeuzinho e ela foi o lobo chegou mais rápido que a Chapeuzinho e enguliu a avózinha. Ele pegou o batedor da avó e tratou quando a Chapeuzinho perguntou o avó estava quando ela perguntou e pra qui e essa

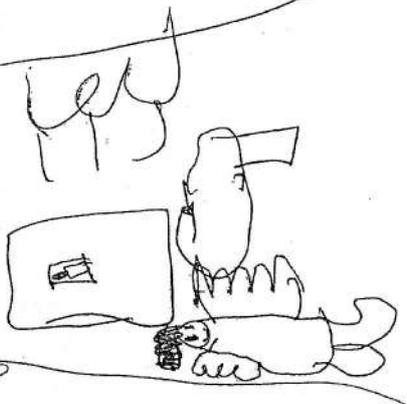
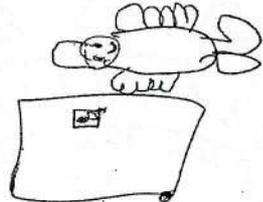
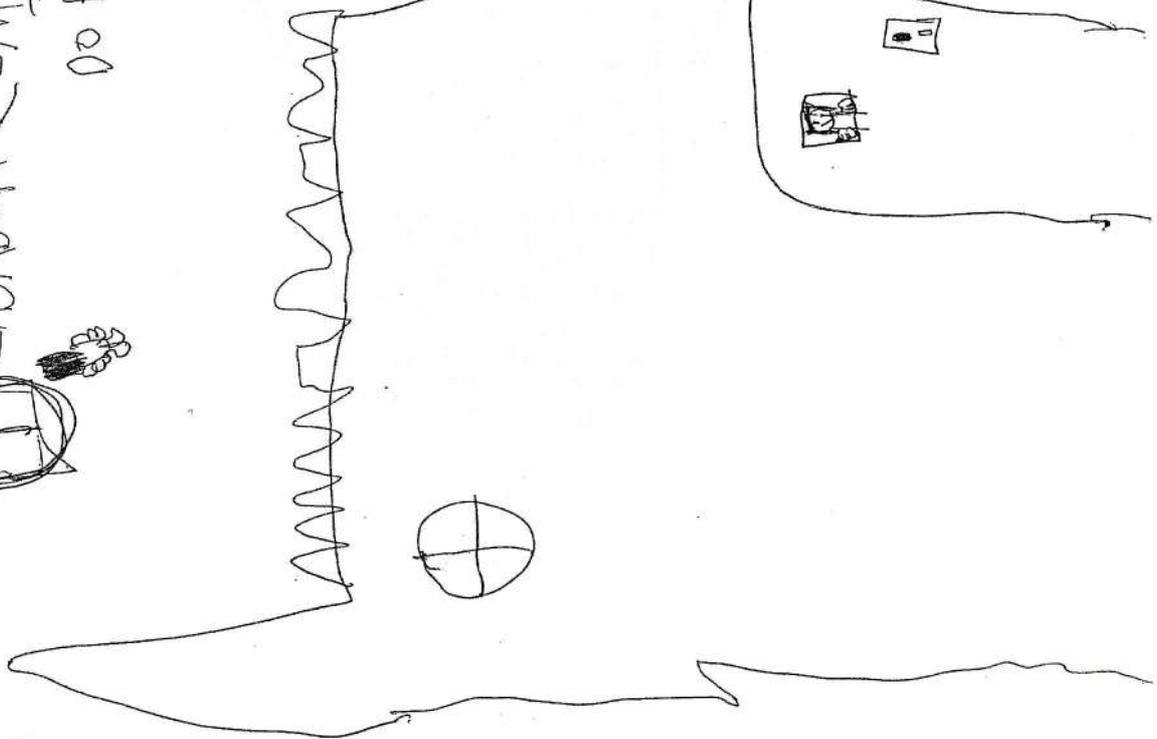
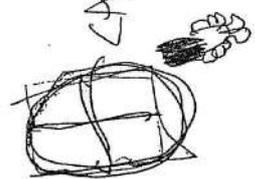
boca tão Grande e Pra Ti comer entao a Chapeuzinho chamou o lobo do e de veio suco e a Chapeuzinho e matou o lobo e todos viverão

Muito feliz
Jun

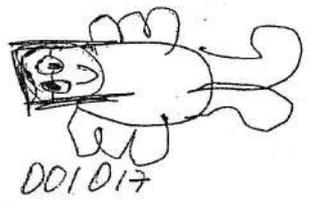
ganh

A MÃE DA SHAPÉUSINHO VEM MELHO.

CAGADOR ZOMER
FISUMS DOS SINTOS PARA A VOVO S~~MA~~
EU VO GMINADO PELO BOSTI
DO RIO E ELE EN GANO A SHAPÉUSINHO
QUE AHA MAFLO BOSTI



FINA



A CHAPELSENHO VERMELHO

~~ERA~~ ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CHAPELSENHA VERMELHA
AMAE DA CHAPELSENHO FEZ UM CASACO AMAE DELA
PREPAROU UMA SEXTA ~~ACHAPELSENHO~~ LEVOU A SEXTA
NUMERO DA FLORESTA ENCONTRO UM LOBO ELE PERGUNTOU
ONDE VOCE VAI PARA A CASA DAMINHA VO ELE COREL
PARA A CASA DA VO DA CHAPELSENHO COMEL A VO DA LA
O CASADOR A BRAGA DA VO DELA EVE VER UM FELIZ PARA SEMPRE

002017

Idade: 07 dia 09/06/98

Era uma vez uma menina que queria visitar
 a vó dela por que ela estaria doente, ela ia levar
 docinhos e comida, a mãe dela preparou os docinhos
 e pediu para ir pelo rio, so que a menina ti-
 mou e foi pelo caminho e encontrou o lobo mal
 e o lobo mal foi no mesmo caminho da menina
 quando a menina chegou o lobo ja tinha comido
 a vó, a menina telefonou para o contador tira
 a vó da Garrinha do lobo e ficaram felizes para sem-
 pre.

É Ha uma ^{vez} uma medicina

que se chama castiço semelhante
um de a é mais de castiço semelhante

Lamou Para apanhar do bicho vaca
da do bicho, castiço vaca
o apimamãe é de de castiço de
é casa da do e não da pla

o fleu fluta porque mamãe

Por que tem o lobo mamãe e do filha

Mas castiço mentiu de lobo a castiço
o lobo

12/06/94 (6)

001019



CHAPÉL SINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE SE CHAMAVA CHAPÉL SINHO VERMELHO UM DIA ^{DDA DIA}
SUA MAMAE CHAMOU CHAPÉL SINHO SIN MAE GOSTARIA QUE VOCE LEVACI ESSES
POSINHO PARA SUA VÓVÓ QUA MAMAE FILHA INTAO VÁ SUA RUMA I ELA FOI LA QU
MOU QUANDO AMENINHA SAINDO SUA MAMAE FALOU MINHA FILHA PERMITE VÁ PELA FLORES
TAPOR QUE LA MORA O LOBO MAE POR ISSO E MECHOU OGE I PELO CAMINHO
DO RIUTA MAMAE TIAU TIAU PELA STRADA FORA EU VOU BENS OSINHA
~~LEVANDO ESSIS DOSSIS PARA VÓVÓ SINHA ELA MORA~~
LONJE I O CAMINHO E DESE TU IULO BOMAL MORA PELA QUIPORU PERTO
DE REPENTI QUANDO O LOBO APARESE ELE FALOU PARA AMENINHA O QUE LEVA
NESA SESTA DO SINHO PARA MINHA AVÓ ~~LA~~

Chapeuzinho Vermelho

Era uma uma vez um menino que se chamava Chapeuzinho

ho vermelho. Um dia ele estava no quintal de sua ^{capa} casa morando

com sua mãe. Quando Chapeuzinho estava lá no quintal, sua

mãe chamou e o disse minha filha não deixar esses desenhos na casa de sua avó por que ela está doente e só por favor. A menina respondeu também. Então ela foi colocar a sua capa vermelha. Quando ela foi saindo sua mãe disse minha filha não sair pela floresta era pelo rio e mais seguro porque na floresta tem o lobo mal, também mãe. Então ela foi para a casa do avô. No meio do caminho ela falou aos amigos que essa história de lobo mal não existe. Então ela foi pela

floresta quando ela chegou na floresta ela encontrou uma árvore assustadora quem está ali, sei eu quem eu Chapeuzinho vermelho. Quando a posterior uma bruxa até a casa de minha avó. Ela chegou primeiro lá. Ele bateu na porta

le disse posso entrar. pode. Então ele entrou e começou a sorrir
e suspirar a roupa dela

Quando a Chapelzinha chegou ela perguntou assim para o outro por que queriamos
grande para te ser melhor Para que isso seja tão grande para te começar melhor.

Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho vermelho.

Um dia sua mãe lhe chamou.

- minha filha venha cá. Disse sua mãe. Já vou indo mãe. Disse chapeuzinho. minha filha vá dizer esses docinhos na sua vó. Por que ela está muito doente. disse a mãe. Também mãe eu vou. disse chapeuzinho. E foi botar sua capa vermelha. Quando estava saindo para a casa da sua vó com os docinhos sua mãe disse.

- minha filha não vá pelo caminho da floresta lá tem o lobo. Então vá pelo caminho da sua vó. Disse sua mãe. Também mãe eu não vou pelo caminho da floresta. Então vou pelo caminho do rio. Disse ~~chapeuzinho~~ chapeuzinho. Então partiu. No meio do caminho ela resolveu ir pela floresta.

E foi cantando. mais de repente ela viu o lobo. Lá ele perguntou - Onde você vai. Eu vou para a casa da vó só levar doces. Lá então o lobo apostou uma corrida.

Então o lobo saiu correndo. Quando ele chegou lá disse - Vó vó vim trazer doces para senhora. Lá doces, pode entrar. Então o lobo entrou e comeu a vó só. Depois ele se vestiu numa roupa da vó só e deixou na cama. Depois a chapeuzinho chegou lá bateu na porta e entrou. Quando entrou não ~~percebeu~~ percebeu mais ninguém na porta e entrou. Quando entrou não ~~percebeu~~ percebeu mais ninguém na porta e entrou. Quando entrou não ~~percebeu~~ percebeu mais ninguém na porta e entrou.

Melhor. Lá a chapeuzinho saiu correndo para chamar um carrador. Quando o carrador chegou lá ele matou o lobo e baleou o vó só. E viveram felizes ~~para~~ sempre. FIM

Famoso.

XATEU VERMELO VENHACA TAMAMAE MAIS VAPARAO CAMINHO
PAISTRADA TASEPTO MAMAE TAO
PELAISTRADA FORA EU VOBEISOVINHA LEVA. ESIS DO SISP PARA A VOVO
ZINHA

001021

002021

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE O
NOME DELA ERA CHAPEUSINHO VERMELHO
ELA FOI NA CASA DA VOVÓ

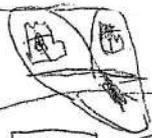
CANTANDO PELO ESTRADA FORA EU VO BEM
SOSINHA LERIA ESTE POEIA QUE ESTO MONTONNELA
QUENTA A VOCE O ANO DA FLORESTA PORQUE
VOSE VAI PELO O CAMINHO DA

PARA EU AR PARA O CAMINHO DA
FLORESTA MAIS SOUA MAE

DEVE TAR BURRA VOSE TENQUE
PARA O CAMINHO DA ESTRADA TAR IR
EU VO PARA O CAMINHO DA

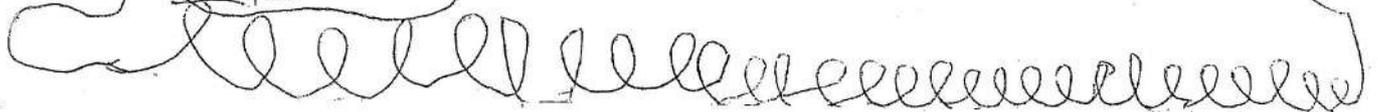
ESTRADA TAL QUE MENINA BURRA
EU SOO LOBO MEU LOBO MAU

NINGUAM DEVER SER A QUEIA
CASA



10/11/97

10/11/97



~~CHAPÉU~~

CHAPEUSINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ A MÃE DA CHAPEUSINHO. FALOU
PARA O CHAPEUSINHO

PARA VÃO PARA A CASA DA SUA VÓ

PARA VÃO PARA A CASA DA SUA VÓ

TINHA UM MELO DO SAMINHO

O ANJO DA FLORESTA PERGUNTOU
PARA O CHAPEUSINHO

PARA VÃO PARA A CASA DA
SUA VÓ. POIS VÃO PARA A CASA DA

ESTRADA. A MÃE FALOU QUE NA
ESTRADA TINHA LOBO.

013021

DATA 18/6/98

~~UMA CASA DE~~
~~CHARPESINHO~~
~~VERMELHO~~
~~UMA VEZ~~

MÃS A SUA MÃE NÃO
ENTÃO EU VOU PELA A ESTANA DA O LOBO TA NO BOSQUE
RAPIDO E COMEÇO A VOZ E A CHARPUE USINHO E ALEGOU NA
DA SUA VÔ E BATEU NA CASA DA SUA VÔ ABRIG A
PORTA ~~PROVA~~ A CHA PESINHO PERGUNTO ESSA BOCA
O LOBO FALO QUE SABE QUE AS ENTÃO E PARA TÊ CONSER
SOCORRO TEP OS VEIO OS CASADONES VINHE RAM
MATARAM O ~~MORROLO~~ FELIZE PARA SEMPRE
E FOMAM O GO TEPOLS TIRARAM VOZ

DATA: 4/11/98 | IDADE: 8 ANOS

TÍTULO DA HISTÓRIA: CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO A MÃE DELE PEDIU QUE ELA FOSSE ATÉ A CASA DA SUA VÓ PARA ~~PARA~~ DAR DOCINHOS PARA ELA A SUA VÓ MAIS QUE A CHAPEUZINHO FOSSE PELO ESTRADA DO RIO MAIS NO MEIO DO CAMINHO ELA OUVIU UMA ~~MADEIRA~~ VOZ E ERA DO ANJO MAIS ERA O LOBO QUE SI ~~FAZ~~ FEZ ESSA ARMADILHA ~~PARA~~ ELE FALOU QUE ~~PARA~~ O OUTRO ~~PARA~~ CAMINHO DA ESTRADA DA FLORESTA E ELA FOI MAIS O LOBO INGANOU A CHAPEUZINHO VERMELHO E O LOBO COMEU A VÓ DELE E TENTOU SARRER A CHAPEUZINHO ~~MAIS~~ VERMELHO MAIS ELA FOI PRO QUARTO OS CASADORES MATARAM O LOBO E TEPOS TERARAM AVÓ DA CHAPEUZINHO VERMELHO E ELA FOI EMBORA

014021

001022

CHPEZINHO VERDE ~~DA~~ TAVICA DO A AMANHE ~~DO~~ Como AFILA

PALA DA DESI ~~APALA~~ VOVO ~~DA VADO~~ TB TI

CHPEZINHO FOLA PALA DA UVA VOVO FOLIPACHSA

DA VOVO ULUBU MAU ICANA

A CHAPESINHO VERMELHO
ERA UMA VEZ UMA MENINA QUI GUSAMAVA CHAPESINHO

VERMELHO E UM DIA A MAMAE CHAMOU PARA
CASA DA VOVO E A MAMAE DE CI
PARA NAO PARA A FORESTA E A CHAPEUSO

NHO FOI NA FORESTA E A MAMAE
O LOBO MAO E PERGUNTOU O LOBO
ONDE ESTA EM DO PARA CASA DA

VOVO E O LOBO FOI A FRENTA E
O LOBO COMEU A BROMA E A
CHAPESINHO A BROMA E A

CIBOLA MAIS A BROMA E A
SOCORO E O CASADOR PEGUNTOU
EM NA TROU O CASADOR TICOMA

NA TROU O LOBO E A VOVO E
DA BARIGA DO LOBO A VOVO SAIO
FIM

IDADE: 7

013022

09/06/98

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE SE CHAMADA

CHAPELZINHO VERMELHO E UM DIA A SUA

MAE CHAMOU A CHAPELZINHO VERMELHO

PARA ENTREGAR DOSE E ELA FOI E O LOBO APARECEL E

COMEL A VÓVÓ E O ~~LENA~~ LENA DOR CORTOU A

BARIGA E FIM

07/11/98

CHAPEUZINHO VERMELHO

IDADE: 7

014022

ERA UMA VEZ UMA MENINA QUE SE CHAMAVA CHAPEUZINHO VERMELHO E SUA MÃE SE CHAMOU PARA ENTREGAR UMA CESTA CHEIO DE DOCE PARA SUA VÓ. E ~~DISSE~~ DISSE TAMBEM QUE NÃO ERA PARA PASAR PELO BOSQUI E A CHAPEUZINHO VERMELHO FOI PELO BOSQUI E ENCONTROU O LOBO E ELA FOI INGANADO E O LOBO CHEGOU NA CASA DA VÓVÓ PRIMEIRO E A VÓVÓ FOI INGOLIDA PELO LOBO E A CHAPEUZINHO VERMELHO CHEGOU LA E DISSE - QUE OLHO VÓCE TEM VÓVÓ - CERVE PARA TE ~~OLHA~~ OLHA DIREITO - QUE BOCA VÓCE TEM VÓVÓ - CERVE PARA TE COME MELHO E A CHAPEUZINHO CRITO E O CAÇADO

OUVO E DEU UM TIRO NA BARRIGA DO LOBO E TIRARAM A VÓVÓ DA BARRIGA DO LOBO

FIM

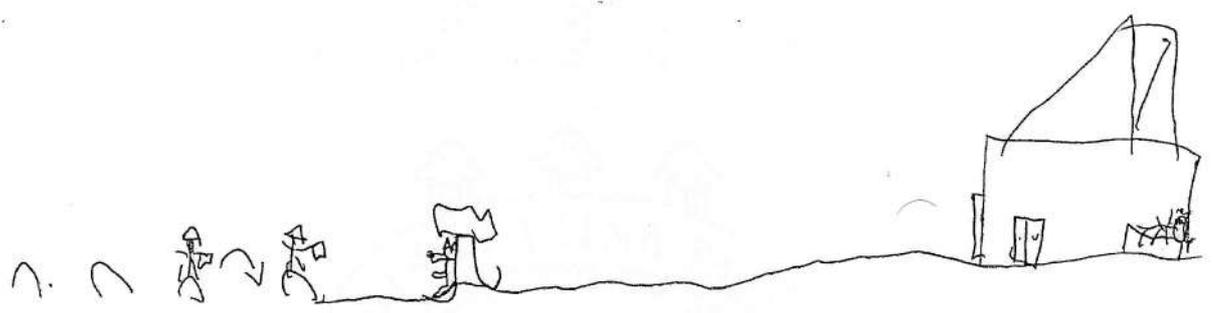
E RA 1 AV ;

001025

AMAI DA SÁPESI U PIDI A SÁPESI PRA VÓVÓVIA E ~~P~~ NITRA
 GA DO ~~C~~ É LAFOI ACASA DA VÓVÓVIA
 A INLODO APARI GÃO GU
 I DI



6



SAPESINHO VELHO

E RAUN A VEIS UMA MENINA

002025

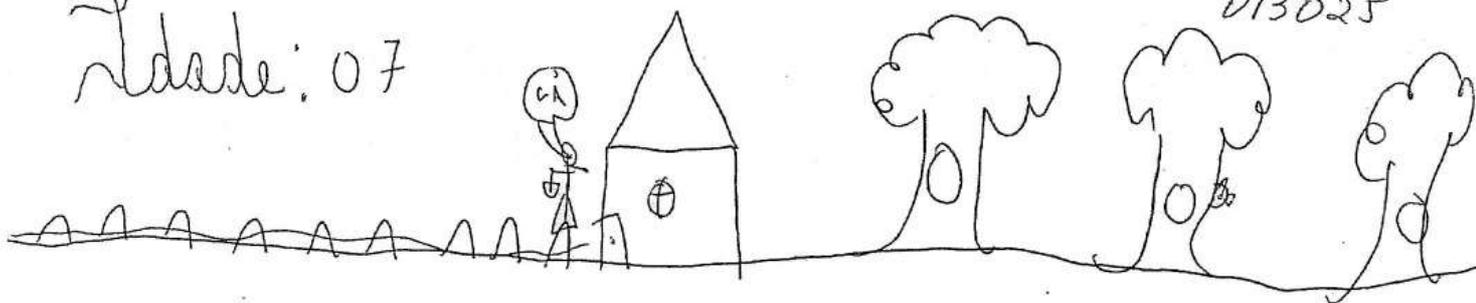
Foi a mãe ~~que~~ pediu para ela
 de casa para a casa
 da vovó ela mandou ela seguir o caminho
 o lobo chegou primeiro
 da estrada o lobo chegou primeiro
 comeu a vovó a sepeginho chegou
 o lobo sepegiu ela sicomou
 morramerid o casado viu
 ele atirou o casado cotou
 a barriga a vovó tava viva
 elas ficaram feliparasere

10/11/97

Data 09/06/98

D13025

Idade: 07



As Perceções com o

em uma vez as minhas ali

um dia ela ~~foi~~ ^{foi} para casa
ela

da ~~ela~~ ^{ela} Foi pela cami-
nhos

da Floresta mais

alabumau Em cima de

antes ~~ela~~ ^{ela} disse o caminho

da casa da ~~ela~~ ^{ela} alabumau

ele chegou primeiro

VIRE A

de comu a uolo

no consideru

matu o loby FIM

Data: 04/11/98

Seri 1ª B

014025

anos 07

título Chapeuzinho vermelho

Era uma vez... ~~contos~~ de Chapeuzinho

mandou a chapeuzinho entregar as

dores para avó ela atravessou

para não ir ~~no~~ no caminho da floresta

~~para~~ que mora o lobo

ai ela foi tranquila - LÁ. LÁ. LÁ

LÁ. LÁ. ai ela ouviu um barulho

ai ela perguntou - ^o quem tá ai? ~~quem tá ai?~~ - eu sou

o anjo - apressa - não posso onde você

o ^o quem tá ai

als

Vai - a casa da vovózinha para

deixar os dentes - porque você não

vai pela a floresta porque

lá tem um lobo mas não

tem mais lobos - mas a minha

mãe contou que tinha

um lobo mas ela não tá

mas aqui que diz que me

Para ir pra tá - LÁ - LÁ - LÁ - LÁ.
 Er er er eu vou chega primeiro
 que ela → ai o lobo comeu
 a ovo ai ela chegou
 Vou tá bem sem
 mais um vou não
 essa é porque eu tá
 usei tá com uma braca
 é praticame ah ai
 a cha pesunha entao
 Na armario ai os cassadores
 Chegou e matou o lobo
 é recupera u a ovo