



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

**FÁBIO DELANO VIDAL CARNEIRO**

**A ARGUMENTAÇÃO NOS TEXTOS DE OPINIÃO DO**  
**JORNAL ESCOLAR: COMPOSIÇÕES E OPERAÇÕES**  
**DISCURSIVO-ENUNCIATIVAS**

**Fortaleza - CE**  
**2011**

**FÁBIO DELANO VIDAL CARNEIRO**

**A ARGUMENTAÇÃO NOS TEXTOS DE OPINIÃO DO  
JORNAL ESCOLAR: COMPOSIÇÕES E OPERAÇÕES  
DISCURSIVO-ENUNCIATIVAS**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Doutor.

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada  
Orientadora: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia  
Fraga Leurquin  
Coorientador: Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart

**Fortaleza – CE  
2011**

**FÁBIO DELANO VIDAL CARNEIRO**

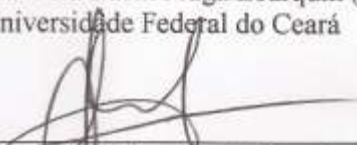
**A ARGUMENTAÇÃO NOS TEXTOS DE OPINIÃO DO  
JORNAL ESCOLAR: COMPOSIÇÕES E OPERAÇÕES  
DISCURSIVO-ENUNCIATIVAS**

**TESE SUBMETIDA AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO  
DE DOUTOR. LINHA DE PESQUISA – LINGUÍSTICA APLICADA  
APROVADA EM: 20/06/2011**

**BANCA EXAMINADORA**



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará



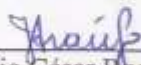
Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart (Co-orientador)  
Universidade de Genebra



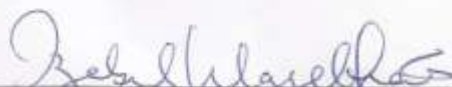
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Antonia Coutinho  
Universidade Nova de Lisboa



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Florencia Miranda  
Universidade Nacional de Rosário



Prof. Dr. Júlio César Rosa Araújo  
Universidade Federal do Ceará



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Izabel Magalhães  
Universidade Federal do Ceará

## AGRADECIMENTOS

A Deus e a todos os que acreditam no projeto do Seu filho, Jesus Cristo.

A Maria Santíssima, pelo exemplo de perseverança e pela constante intercessão.

A Todos os revolucionários que deram a vida por um ideal, pois o ideal é a seiva da vida humana. Aos companheiros da Paróquia de Nossa Senhora da Assunção, da Comunidade de Santo Antônio, do MEJShalom e de todo o “resto de Israel” que constitui a verdadeira Igreja: serva, livre e pobre.

A toda minha família, representada por Joaquim Rodrigues Carneiro, meu avô paterno, carpinteiro, exemplo de honestidade e seriedade, homem de princípios que fez nascer em mim um início de homem, no sentido pleno do termo.

A Faryda Denyelle Carneiro Bendelak, esposa, e Luís Carlos Vidal Carneiro-Bendelak, filho, toda a gratidão, principalmente pelas horas roubadas e dias saudosos na longa estada fora do Brasil. Não houve um momento em que não sentisse a presença de vocês no meu coração, ao redigir cada linha dessa tese. A vocês dois, tesouro e luz, dedico a minha vida.

À Direção e aos colegas de trabalho do Colégio e da Faculdade 7 de Setembro, o agradecimento pelo apoio e compreensão.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, pela seriedade e acolhimento, cumulados pela amizade e carinho constantes.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, pela orientação acadêmica e pelo incentivo e apoio que transpuseram os umbrais universitários e se introjetaram na teia dos afetos e da vida.

Ao Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart, “Mon Capitaine”, pelos valiosos ensinamentos e pelo exemplo de hospitalidade, generosidade e maturidade.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa e Ensino em Linguística Aplicada – GEPLA, pela firmeza de caráter e sólida união em todos os momentos.

Aos amigos do Grupo LAF em especial Ecaterina Bulea e Cristian Bota e aos demais colegas da Université de Genève, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Janette Friedrich e Laurent Fillietaz pelas reuniões e orientações pacientes perante as minhas dúvidas.

*A pedra que os construtores  
rejeitaram, esta é que se tornou a  
pedra angular.  
Mt. 21, 42*

*La nouvelle société créera l'homme  
nouveau.  
Vygotsky (1927/2010, p. 298)*

## RESUMO

Nosso trabalho tem como objetivo refletir sobre a argumentação presente nos textos de opinião de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, no âmbito do jornal escolar “Primeiras Letras”, analisando **a infra-estrutura textual, os mecanismos de textualização e as estratégias enunciativas** utilizadas nos textos. O Interacionismo Sociodiscursivo fundamenta teoricamente o trabalho. Para o ISD, os textos são a materialização linguística das ações de linguagem, constituindo-se, portanto, em “produtos da atividade humana” (BRONCKART, 1999), em articulação com as redes de interesses e representações que suscitam sua produção. O trabalho abrange escolas da rede pública do Município de Fortaleza, Ceará. Apresentaremos os resultados da análise realizada sobre dois subconjuntos de textos de opinião, correspondentes aos textos coletados nas duas fases da pesquisa: a de prospecção/observação e a de intervenção. Durante a primeira fase – a de observação – coletamos textos de opinião destinados à publicação no jornal escolar Primeiras Letras, realizado mediante a parceria entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza e a organização não-governamental Comunicação e Cultura. A fase de intervenção consistiu na realização de outro texto de opinião para a segunda edição do jornal escolar do estabelecimento de ensino público no qual a pesquisa foi realizada. Esse texto foi re-escrito duas vezes em aulas subsequentes, sob a orientação do professor oficial da turma. A análise das três versões do mesmo texto consistiu na segunda parte do corpus analisado. A reflexão estatística e a interpretação hermenêutica sobre os textos coletados, a partir da sua situação de produção, apontam para uma visão de que os textos apresentam-se como sistemas complexos em que os elementos podem se combinar de forma infinita, porém, coerente com os parâmetros iniciais do contexto de produção. As três dimensões da arquitetura textual revelam-se como espaço ontológico da facção linguística do texto para a semiotização de discursos. Também funcionam como eixos gnoseológicos que tornam possível a análise e a construção dos significados textuais. As macroproposições (argumentativas, narrativas, etc.) configuram-se como **atratores nodais**, permitindo a movimentação dos elementos discursivos, temáticos e enunciativos ao redor de eixos nodais, que nas sequências argumentativas correspondem às teses e suas reformulações, ao redor das quais giram os argumentos. Estes argumentos não se comportam de forma isolada dentro de uma macroproposição, mas interagem com os argumentos das outras macroproposições do mesmo texto. Na física um <<atrator>> é uma zona de possibilidades aleatórias de movimento de um sistema dinâmico. De maneira similar, ao redor de uma mesma tese várias vezes reformulada, pode ser elaborado um texto cujos argumentos se movimentam a partir das infinitas configurações de textualização e enunciação possíveis para os conteúdos temáticos semiotizados.

## ABSTRACT

Our work aims at reflecting on the argumentation presented in opinative texts written by Fifth Grade students, throughout the scope of the school newspaper called “Primeiras Letras” by analysing the text infra-structure, the textualization mechanisms and the enunciative strategies. The Socio-Discursive Interactionism is the theoretical background upon which the research is based. To this approach, texts are the linguistic materialization of language actions, therefore, constituting by-products of the human activity (BRONCKART, 1999), in articulation with the networks of interests and representations that bring about the production of these texts. The research involves public schools from the city of Fortaleza, Ceará. We will present the results of the analysis carried upon two subsets of opinative texts, corresponding to the texts collected in the two phases of the research: the observation phase and the intervention phase. Along the first phase – observation – we collected opinative texts destined to publication on the school newspaper “Primeiras Letras”, carried out by means of a partnership between the Fortaleza City Education Bureau and the Non-Profit Organization *Comunicação e Cultura*. The intervention phase consisted in the production of a different opinative text to the second issue of the school newspaper. This text was re-written twice in subsequent classes under the guidance of the original Portuguese teacher of the group. The analysis of the three versions of the same text consisted in the second part of the analyzed corpus. The statistical reflection and the hermeneutical interpretation over the collected texts, taking account for the situation in which the texts were produced, point to a conclusion that texts present themselves as complex systems in which the elements may combine in infinite ways, however coherently with the initial parameters of the production context. The three dimensions of the of the text architecture reveal themselves as the space of the ontological linguistic weaving of texts conveying the semitization of discourses. These elements also work as gnoseological axes which make possible both the analysis and construction of textual meanings. The macropropositions (argumentative, narrative, etc.) feature themselves as **nodal attractors**, allowing the elements of discourse, theme and enunciation to move around nodal axes. In the argumentative macropropositions these axes correspond to the theses and their reformulations around which the arguments spin. However, the arguments don’t behave in a isolate way inside each macropropositions, but interact with the arguments presented in other macropropositions of the same text. In Physics an <<attractor>> is the probable zone for the movement in a dynamic system. Similarly, around the same theses, many times reformulated, one can elaborate a text in which the arguments move based upon infinite configurations of textualization and enunciation that may be possible to convey the specific semiotized contents.

## LISTAS DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

### LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Resultados SAEB 1995 – 2005.....	22
Tabela 2.	Desempenho médio na Parte Objetiva da Prova do Enem 2006: Resultado Nacional e Resultado do Estado do Ceará, Resultado Total	23
Tabela 3.	Desempenho médio na Redação do Enem 2006: Resultado Nacional e Resultado do Estado do Ceará, Resultado Total.....	23
Tabela 4.	Coordenadas semióticas (BRONCKART, 1999, p. 157).....	78
Tabela 5.	Tipos de sequência textual e o seu estatuto dialógico (Bronckart, 1999).....	82
Tabela 6.	Cronograma de ações da fase 1 - FASE DE OBSERVAÇÃO	116
Tabela 7.	Cronograma de ações da fase 2 – FASE DE INTERVENÇÃO	120
Tabela 8.	Categorias de análises de textos – infra-estrutura textual.....	127
Tabela 9.	Categorias de análises de textos – Mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal).....	127
Tabela 10.	Categorias de análises de textos – Mecanismos de enunciação.....	127
Tabela 11.	Exemplos de frases-argumento complexas.....	149
Tabela 12.	Categorias de análise da infraestrutura textual – fase de intervenção.....	165
Tabela 13.	Categorias de análise dos mecanismos de textualização – fase de intervenção.....	166
Tabela 14.	Categorias de análise dos mecanismos de enunciação – fase de intervenção.....	166
Tabela 15.	Instrumento utilizado para a realização da consigna 2.....	175
Tabela 16.	Apagamento de Relato Interativo nos textos da consigna 2.....	176
Tabela 17.	Apagamento de Discurso teórico nos textos da consigna 3.....	178
Tabela 18.	Sequências e demais modalidades de planificação nos textos da consigna 1.....	189
Tabela 19.	Sequências e demais modalidades de planificação nos textos da consigna 2.....	195
Tabela 20.	Sequências e demais modalidades de planificação nos textos da consigna 3.....	199



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Resultados SAEB 1995 – 2005.....	23
Gráfico 2	Categorias de frases (Total de 134).....	131
Gráfico 3	Categorias de Proposições (Total de 115).....	131
Gráfico 4	Tipos de frases-tese (simples X complexas).....	132
Gráfico 5	Tipos de proposições.....	135
Gráfico 6	Relação predicativa nas frases-tese.....	136
Gráfico 7	“agentividade” nas frases-tese.....	140
Gráfico 8	Grupo verbal das frases-tese.....	142
Gráfico 9	Voz enunciativa nas frases-tese.....	143
Gráfico 10	Distribuição proposições frase-tese x proposições frase-tese + frase-argumento.....	147
Gráfico 11	Organizadores argumentativos.....	148
Gráfico 12	Relação predicativa nas frases-argumento.....	150
Gráfico 13	A “agentividade” nas frases-argumento.....	151
Gráfico 14	Voz enunciativa nas frases-argumento.....	152
Gráfico 15	Grupo verbal nas frases-argumento.....	156
Gráfico 16	Operações de enunciação argumentativa.....	161
Gráfico 17	Segmentos de Tipos de Discurso nos textos da Consigna 1.....	167
Gráfico 18	Distribuição de Tipos de Discurso nos textos da Consigna 1.....	168
Gráfico 19	Segmentos de Tipos de Discurso nos textos da Consigna 2.....	174
Gráfico 20	Distribuição de Tipos de Discurso nos textos da Consigna 2.....	175
Gráfico 21	Segmentos de Tipos de Discurso nos textos da Consigna 3.....	177
Gráfico 22	Distribuição de Tipos de Discurso nos textos da Consigna 3.....	177
Gráfico 23	Evolução do Número de Segmentos de Tipos de Discurso.....	180
Gráfico 24	Evolução dos Segmentos de Tipos de Discurso nas consignas 1, 2 e 3.....	180
Gráfico 25	Evolução dos Segmentos de Tipos de Discurso nas consignas 1, 2 e 3 – Percentuais de cada Tipo.....	181
Gráfico 26	Evolução das combinações de Tipos de Discurso ao longo das	

	consignas 1, 2 e 3.....	182
Gráfico 27	Curva de evolução do número de palavras ao longo das consignas 1, 2 e 3.....	183
Gráfico 28	Nuvem estatística do número de palavras em cada texto, consignas 1, 2 e 3.....	184
Gráfico 29	Curva de evolução do número de frases ao longo das consignas 1, 2 e 3.....	185
Gráfico 30	Curva de evolução do número de parágrafos ao longo das consignas 1, 2 e 3.....	185
Gráfico 31	Comparativos das curvas de evolução dos números de palavras, frases e parágrafos ao longo das consignas 1, 2 e 3.....	186
Gráfico 32	Distribuição das sequências e demais modalidades de planificação nos textos da consigna 1.....	190
Gráfico 33	Elementos internos (frases) componentes das sequências textuais da Consigna 1.....	192
Gráfico 34	Relação função tese e função argumento nos textos da Consigna 1..	193
Gráfico 35	Distribuição das sequências e demais modalidades de planificação por grau de complexidade (S=menos complexo).....	193
Gráfico 36	Distribuição das sequências e demais modalidades de planificação por grau de complexidade – Linha de tendência.....	194
Gráfico 37	Distribuição das sequências e demais modalidades de planificação por grau de complexidade – Linha de tendência.....	196
Gráfico 38	Distribuição das sequências e demais modalidades de planificação por grau de complexidade – Histograma.....	196
Gráfico 39	Elementos internos (frases) componentes das sequências textuais da Consigna 2.....	197
Gráfico 40	Relação função tese e função argumento nos textos da Consigna 1..	197
Gráfico 41	Distribuição das sequências e demais modalidades de planificação por grau de complexidade – Linha de tendência.....	198
Gráfico 42	Distribuição das sequências e demais modalidades de planificação por grau de complexidade – Histograma.....	199

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Agrupamento de gêneros relativos ao domínio argumentativo (SCHNEUWLY E DOLZ, 1994, 61).....	102
Quadro 2	Elementos para uma progressão curricular no domínio “argumentar” gêneros suscetíveis de serem trabalhados em função dos ciclos, objetivos para os três níveis de operações de linguagem (SCHENUWLY E DOLZ, 2004, p. 65- - 66).....	103 104
Quadro 3	Consigna 1 - Fase de intervenção.....	118
Quadro 4	Categorias de análise da fase de observação.....	119
Quadro 5	Consigna 1 da fase de intervenção.....	120
Quadro 6	Consigna 2 da fase de intervenção.....	121
Quadro 7	Consigna 3 da fase de intervenção.....	121
Quadro 8	Categorias de análises de textos – infra-estrutura textual.....	122
Quadro 9	Categorias de análises de textos - mecanismos de textualização.....	122
Quadro 10	Categorias de análises de textos – mecanismos de enunciação.....	123
Quadro 11	Exemplo da análise de um texto da fase de observação.....	128

## LISTAS DE FIGURAS E DIAGRAMAS

### LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Jornal do Brasil, edição de 06 de junho de 2005, citado por SANCHEZ (2006).....	94
Figura 2	Demonstração da ramificações e interações entre macroproposições de tese-argumento(s).....	149
Figura 3	Configuração fractal do atrator de Lorenz (tridimensional).....	208

### LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1	Relação Práxis & Linguagem (adaptado de BRONCKART: 2008, p.45).....	54
Diagrama 2	“Decomposição” de um agir-referente.....	56
Diagrama 3	“Mapa” do Interacionismo Social (1890 – 1940).....	64
Diagrama 4	Contínuo (-) ou (+) complexidade das proposições.....	135
Diagrama 5	Contínuo (-) ou (+) genericidade da voz enunciativa.....	140
Diagrama 6	Contínuo (-) ou (+) modalização nas frases-tema.....	143
Diagrama 7	Operação de encaixamento DI>RI>DI - Consigna 1.....	170
Diagrama 8	Operação de encaixamento DI>DT>DI.....	172
Diagrama 9	Relações entre os Tipos de Discurso.....	173
Diagrama 10	Operação de suporte simples.....	191
Diagrama 11	Operação de suporte conclusivo.....	191
Diagrama 12	Operação de encaixamento.....	191
Diagrama 13	Proposta de delimitação entre a Análise dos Discursos e a Linguística Textual (ADAM, 2008, p.43).....	199
Diagrama 14	Proposta de delimitação entre a Análise dos Discursos e a Linguística Textual 2 (ADAM, 2008, p.61).....	202
Diagrama 15	Protótipo da sequência argumentativa (ADAM, 1992, p. 118).....	203
Diagrama 16	Protótipo da sequência argumentativa (ADAM, 2008, p. 233).....	204
Diagrama 17	Exemplos de possibilidades de bifurcações no atrator de Lorenz.....	209

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
Capítulo 1 – A argumentação na vida dos textos: a prática social argumentativa.....	35
1.1 A Emergência praxiológica da argumentação a partir dos textos/discursos.....	39
1.2 As representações e a argumentação languageira: o exemplo da responsabilização enunciativa.....	49
Capítulo 2 - O Texto em ação e a ação humana por meio dos textos: O aporte Interacionista Sociodiscursivo.....	63
2. 1 O estatuto languageiro-praxiológico dos textos/discursos no ISD: linguagem, discurso e Ciências do Homem.....	63
2.2 As condições de produção dos textos e as ações de linguagem.....	77
2.3 A arquitetura textual.....	80
2.3.1 Infra-estrutura geral do texto: plano geral e tipos de discurso.....	81
2.3.2 Infra-estrutura geral do texto: as sequências textuais e outras formas de planificação.....	83
2.3.3 Infra-estrutura geral do texto: a relação entre os tipos de discurso e as sequências textuais.....	87
2.3.4 A arquitetura textual: mecanismos de textualização e enunciação.....	88
2.4. A análise textual dos discursos e a heterogeneidade textual.....	91
2.5 O estudo dos gêneros na escola, as sequências didáticas e os textos de opinião.....	98
2.6 Agrupamentos de gêneros e progressão curricular: uma relação possível.....	101
2.7 O jornal escolar e a produção textual na escola.....	107
Capítulo 3 - Metodologia de coleta e análise dos dados.....	110
3.1 Método de procedimento.....	111
3.3 Objetivos.....	112
3.4 Questões – problema.....	113
3.5 Hipóteses.....	114
3.6 Universo e sujeitos da pesquisa.....	115
3.7 Ações de Coleta de dados: observação e intervenção.....	116
3.8 Resultados e contribuições pretendidos.....	123
Capítulo 4 - Análise dos dados e resultados.....	124
4.1 O contexto de produção dos textos analisados.....	124
4.1 Análise dos textos da fase de observação – Primeira consigna da fase de observação	126

4.2.1 O conjunto das frases analisadas: As díades Frase-tese/Frase-argumento.....	129
4.2.2 Frases-tese simples e complexas.....	132
4.2.3 Relação frases-tese X frases-argumento.....	134
4.2.4 A relação predicativa nas frases-tese.....	136
4.2.5 A “genericidade” nas frases-tese.....	137
4.2.6 O grupo verbal nas frases-tese.....	141
4.2.7 A voz enunciativa nas frases-tese.....	143
4.2.8 As frases-argumento.....	146
4.2.9 Organizadores argumentativos.....	148
4.2.10 A relação predicativa, “agentividade” e voz enunciativa nas frases-argumento.....	150
4.2.11 O grupo verbal nas frases-argumento .....	153
4.2.12 Operações enunciativas nas frases-argumento.....	157
4.2.13 Conclusões acerca dos textos da fase de observação.....	161
4.3 Análise dos textos da Fase de intervenção – Consignas 1, 2 e 3.....	163
4.3.1. Consignas 1, 2 e 3	163
4.3.2 Categorias de análise - esclarecimentos	165
4.3.3 Os Tipos de Discurso na Consigna 1 da fase de Intervenção	167
4.3.4 Os tipos de discurso na Consigna 2 da fase de intervenção	174
4.3.5. Os tipos de discurso na Consigna 3 da fase de intervenção.....	177
4.3.6 Os tipos de discurso nas consignas 1, 2 e 3 – evolução.....	179
4.3.7 A estrutura geral dos textos (consignas 1, 2 e 3).....	183
4.3.8 As sequências textuais e outras modalidades de planificação na fase de intervenção	186
4.3.8.1 As sequências textuais e outras modalidades de planificação na consigna 1.....	187
4.3.8.2 As sequências textuais e outras modalidades de planificação na consigna 2.....	194
4.3.8.3. As sequências textuais e outras modalidades de planificação na consigna 3.....	198
4.4 Das sequências às macroproposições argumentativas: os nódulos atratores argumentativos.....	200
4.5 Conclusões acerca dos textos da fase de intervenção.....	210
Capítulo Final: Dimensões conclusivas.....	211
Referências.....	216
Anexos.....	232

## INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa começou como uma busca pela compreensão por parte de nós – linguistas aplicados e ao mesmo tempo professores de línguas – do ensino-aprendizagem de gêneros textuais na sala da aula de Língua Materna, especificamente do texto de opinião<sup>1</sup> no âmbito do Jornal Escolar. Entretanto, o percurso epistemológico trilhado e os resultados obtidos nos obrigaram a ampliar o escopo inicial. Para bem compreender a ação escolar, foi preciso ir além da escola.

Os textos analisados nos mostraram que as opiniões – e os argumentos que as sustentam – perpassam a própria vida de quem escreve, a sua experiência humana, a sua comunidade de referência, os grupos de que participa. As representações coletivas nas quais autores e leitores estão imersos são atualizadas nos textos, que objetivam a linguagem nas práticas humanas, na vida coletiva e “semiotizada”.

É fato que o trabalho de reflexão científica realizado de forma profunda tende a expandir-se, por meio das conexões feitas entre o objeto de estudo, inserido em um sistema praxeológico-linguageiro específico, e os demais sistemas da vida humana. Quando se trata de estudar a pessoa, não se pode dividi-la em uma só das suas práticas. Se estudar o humano em toda a sua multiplicidade é, segundo as normas do método científico cartesiano, impossível, faz-se mister, ao mesmo tempo, conectar o estudo de um aspecto com outras dimensões e sistemas imediatos ao agir-referente em tela.

Dessa forma, ao longo de nossa jornada metodológica, frequentemente, tivemos a presença de duas amplas conexões que ligaram o agir-referente escolar a outras dimensões do ambiente praxignosiológico humano. A primeira conexão se deu em todos os momentos com agir formativo geral. A escola é um dos meios de promoção do desenvolvimento da pessoa humana, mas não é o único. É um lugar de prática do letramento (KLEIMAN, 2007) dentre outras que perpassam as práticas formativas de entronização do humano no mundo letrado, de forma sistemática ou não.

A tríade objetivo-problema-hipótese inicial foi colocada inicialmente em torno da sequência argumentativa. Escolhemos, à época, como objetivo maior: Analisar o agir argumentativo dos alunos do 5º ano do ensino fundamental nos textos de opinião

---

<sup>1</sup> O texto de opinião é, nesse trabalho, visto como um gênero tipicamente escolar, que pode acontecer em outros contextos e atividades de linguagem. Nas páginas 21 \_\_\_ fornecemos um estudo mais detalhado dessa caracterização do texto de opinião.

produzidos no âmbito do jornal escolar Primeiras Letras, considerando, sobretudo, as sequências argumentativas.

Nossas indagações, então, consistiam em questionar: “Quais as implicações das decisões interativas que o aluno faz ao produzir um texto de opinião na estruturação das sequências argumentativas? Como essas decisões de caráter dialógico se revelam na arquitetura dos textos produzidos? Quais as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos nos textos de opinião produzidos no âmbito do jornal escolar?”

Todo questionamento, parte de intuições, hipóteses que são levantadas e que expressam a angústia especulativa do pesquisador. Dessa forma, a problemática levantada inicialmente, coadunava-se com a expectativa de que os aspectos interacionais inerentes às representações sociosubjetivas dos alunos influenciam as escolhas argumentativas dos alunos em relação à composição dos textos produzidos. A auto-imagem que o aluno tem, assim como a imagem que tem dos destinatários do texto, afeta as sequências argumentativas produzidas. Esses parâmetros são cruciais na caracterização dos textos, influenciando, inclusive, a sua arquitetura interna e a escolha do gênero.

A perspectiva que tínhamos, no início da pesquisa, era de que, atendo-nos aos indícios linguísticos presentes nos textos, poderíamos chegar a trocar informações e parâmetros com o contexto de produção. Entretanto, a relação entre essas duas instâncias é tal que nos obrigou a tomar decisões epistemológico-hermêuticas consistente com esse objeto mutuamente linguístico-discursivo e praxeológico. Dessa forma, nosso objeto é o texto de opinião, não desconectado, solto, mas proveniente de uma ação de linguagem que o engendra e que para analisar a sua significação e discursividade nos textos, nos faz partir do além-texto.

A dinâmica da linguagem, os sistemas de atividade humana e de desenvolvimento humanos se entrecruzam e se determinam mutuamente em sistemas de atividade languageira. Nestas atividades, humanos acolhem outros humanos, entronizando-os nas práticas sociais, no mundo da vida, do trabalho, das relações e da cultura.

Dessa forma, quando a mãe ensina à(o) filha(o) as receitas de família, uma enfermeira-chefe dá instruções à(o) novata(o), um operário orienta outro a utilizar uma



máquina nova, ata-se um nó novo na teia dialógica que homens e mulheres elaboram desde o início da Humanidade.

No quadro das ações formativas, sejam elas familiares, escolares ou de qualquer outra espécie, são desenvolvidas ações de promoção do desenvolvimento ou de educação. A pessoa, portanto, se faz no decorrer de uma longa aprendizagem social, na qual vai se introduzindo nas redes conversacionais, nas configurações de acordos e desacordos de desejos e emoções impulsionadoras das ações práticas “semiotizadas”.

Consequentemente, para analisar o agir argumentativo nos textos de opinião do jornal escolar, tema precípuo desta investigação, foi preciso refletir sobre o desenvolvimento humano em suas várias dimensões formativas, inclusive aquelas que acontecem fora da escola. Percebemos que há uma grande influência das representações coletivas nos textos analisados, nos argumentos escolhidos, com base naquilo que estava nos textos e, de maneira não menos importante, naquilo que foi esquecido, apagado.

Essas reflexões ocorreram na medida em que íamos nos aproximando do agir-referente<sup>2</sup> e das ações e textos dos actantes-sujeitos da pesquisa. Essa aproximação nos obrigou a re-delinear o núcleo investigativo da pesquisa da seguinte forma. O objetivo geral foi então modificado para abranger o escopo que nos parecia mais adequado à realidade estudada: Analisar o agir argumentativo dos alunos do 5º ano do ensino fundamental nos textos de opinião produzidos no âmbito do jornal escolar Primeiras Letras, considerando, sobretudo, **a composição dos textos e as estratégias discursivo-enunciativas utilizadas e sua relação com o contexto de produção.**

Da mesma forma, as questões-problema ampliaram-se e clarificaram-se: Quais as implicações das decisões interativas que o aluno faz ao produzir um texto de opinião na estruturação das operações e composições que percorrem a arquitetura textual, **perpassando a sua infra-estrutura, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos?** Como as decisões de caráter dialógico e **praxeológico** se revelam na arquitetura dos textos produzidos, especificamente, **na sua composição**

---

<sup>2</sup> Conforme Bronckart (2004) o agir-referente é uma categoria epistemológica que pretende evidenciar o objeto das ciências sociais e humanas ao se debruçar sobre as atividades e ações que têm no seu nascedouro uma ação propriamente humana e pode ser caracterizado pela participação do actante no seu desenrolar de forma consciente e autônoma (ator) ou de forma tangencial ou não-consciente (actante). Na verdade o agir-referente é a análise de uma ação a partir do grau de actância dos agentes envolvidos.

**discursivo-enunciativa? Como acontece a ação pedagógica do professor em relação à produção dos textos pelos alunos? Como as estratégias e ações do professor influenciam as escolhas discursivo-enunciativas nos textos produzidos pelos alunos?**

Entretanto, o que menos se modificou foram nossas hipóteses-base. Elas já traziam em si, pensamos, a necessidade de ir além dos aspectos macroproposicionais dos textos pertencentes a gêneros do argumentar. Foi necessário, porém, ajustes que esclarecessem o seu curso e alargassem o horizonte epistemológico.

Conseqüentemente, nossa pesquisa passou a se fundamentar na hipótese de que os aspectos gnoseológicos inerentes às representações sociosubjetivas dos alunos e os **aspectos praxeológicos da ação de linguagem** influenciam as escolhas argumentativas dos alunos em relação à composição dos textos produzidos. A auto-imagem que o aluno tem, assim como a imagem que tem dos destinatários do texto, afeta as sequências argumentativas produzidas. Esses parâmetros são cruciais na caracterização dos textos, influenciando, **no que diz respeito ao agir argumentativo, as operações e composições discursivo-enunciativas.**

Esse período de redescoberta e ampliação aconteceu, sobretudo, nos dois primeiros anos de estudos de doutorado, nos quais fizemos diversos estudos preparatórios envolvendo os jornais escolares. Nesses estudos utilizamos os jornais produzidos em escolas públicas com o apoio da ONG Comunicação e Cultura, mas que obviamente haviam sido publicados nos anos de 2008 e 2009. Esses trabalhos prévios - ensaios de pesquisa - foram apresentados em colóquios e simpósios nacionais e internacionais e constituíram um período profícuo de reflexão sobre o tema.<sup>3</sup>

A discussão acerca do percurso de nosso trabalho parece nos abrir a oportunidade para falar do nosso interesse pessoal pelo tema. Desde 1995, temos trabalhado em defesa dos Direitos Humanos, especificamente, dos Direitos da Criança e do Adolescente. Sou sócio-fundador e membro da Diretoria do CEDECA (Centro de Defesa da Criança e do Adolescente)- CE, no qual se realiza a luta pelos Direitos da Criança e do Adolescente, sendo um dos focos o direito a uma educação de qualidade.

---

<sup>3</sup> Para informações completas dos trabalhos apresentados nesse período, acerca do texto de opinião no jornal escolar, favor acessar nosso currículo LATTES:

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4796729A9#DadosPessoais>

Essa atividade ocorre em paralelo com a profissão de professor de línguas, a qual exerço desde 1993.

A partir de 1996, passamos a assumir a função de coordenador de escolas e de formador de professores. Nessa atividade, podemos perceber a falta de conhecimentos acerca das ciências da linguagem e da didática das línguas afeta o trabalho do professor, principalmente das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Entretanto, o momento fulcral que nos levou a essa pesquisa foi quando passamos a trabalhar como coordenadores de cursos de pós-graduação em Linguística Aplicada. Nessa atividade tivemos a oportunidade de ampliar nosso contato com professores de diversas realidades e cuja busca por saberes linguísticos e didáticos – aptos a serem colocado em sala de aula – nos inspirou a refletir sobre o desenvolvimento das capacidades de produção escrita das crianças.

Também nesse contexto, tivemos a oportunidade de coordenar duas turmas de pós-graduação voltadas aos alfabetizadores do sistema público de ensino do Município de Maranguape. Foi nesse trabalho, realizado em 2007, que tivemos contato com o Jornal Escolar e enxergamos nesse projeto uma oportunidade de estudar a produção escrita na escola, inserida em um contexto de uso social da língua.

Ao entrarmos para o programa de pós-graduação em linguística da Universidade Federal do Ceará, nos inserimos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada – GEPLA. O grupo realiza, desde sua fundação, estudos acerca do ensino-aprendizagem de Línguas (Materna e Estrangeira) e da formação de professores. A participação nesse grupo serviu de corolário para o meu interesse em estudar os textos produzidos no jornal escolar.

Dentro do jornal escolar havia dois objetos de estudos bem claros: os textos voltados para o narrar / relatar e os textos voltados para o expor/argumentar. Optamos pelo segundo objeto, pois a produção de textos narrativos tem sido objeto de muitas pesquisas e o campo da argumentação carece de mais estudos. Além disso, nossa crença pessoal na necessidade de formar cidadãos capazes de exigir seus direitos e de agir para a transformação da sociedade, advinda da atuação que temos no Terceiro Setor, nos obriga a refletir sobre os aspectos político-argumentativos implicados no agir formativo escolar.

Os demais objetivos, questões e hipóteses secundários estão descritos no capítulo de metodologia. Certamente, os pressupostos metodológico-epistêmicos apresentados acima deixam claro ao leitor a essência da angústia científica ao redor da qual revolveu a nossa pesquisa.

Percebemos que a ação de linguagem que engendra textos contendo macroproposições argumentativas não se delinea somente com base em determinada estrutura ou sequência macroproposicional. A argumentação na vida dos textos está presente em toda a arquitetura discursivo-textual, desde o plano geral do texto, perpassando **os tipos de discurso, os mecanismos de textualização e os recursos enunciativos utilizados na elaboração do texto**. Mais de uma vez, localizamos nos textos analisados a presença de intencionalidade argumentativa por intermédio de cada um desses níveis da arquitetura textual.

Foi exatamente ao redor dessa percepção que se constituiu a reflexão propriamente linguística do nosso trabalho. Inicialmente ancorados na sintaxe, foi de maneira natural que angariamos recursos da perspectiva sistêmico-funcional para compreender as reverberações semânticas das estruturas sintáticas utilizadas. Para a interpretação dos dados, desde o início da análise, foram utilizadas as ferramentas elaboradas no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, especialmente, às relacionadas à arquitetura textual nos seus aspectos linguístico-semânticos. Revelaram-se polos de significação dinâmica, conduzindo-nos finalmente ao arrazoamento das composições e estratégias discursivo-enunciativas utilizadas pelos alunos-autores em seus textos, destinados ao jornal escolar.

Como vemos, nosso trabalho nasce, cresce e se desenvolve no entorno da escola e das suas práticas em relação ao ensino-aprendizagem da língua materna. Essa verdade nos leva a retornar e ancorar a fundamentação epistêmico-pragmática da nossa pesquisa no universo escolar e nas suas conexões com as demais redes formativas do humano. A escola é o lugar-foco, não apenas do ponto de vista físico, mas do ponto de vista praxeológico e representacional. Entretanto, é necessário um olhar inclusivo, que acolha o contexto macroeconômico e social que influencia a escola e é influenciado por ela.

Descobrimos que as vozes mais referenciadoras, constituidoras das opiniões dos alunos cujos textos foram analisados, talvez não sejam aquelas nas quais nosso senso comum acredita. E é essa talvez uma das contribuições mais relevantes de nosso

trabalho: sair da *communis opinio* que nós adultos temos sobre as crianças e, literalmente, analisar suas capacidades, representações e estratégias de ação linguageira. Nossa surpresa foi grande, ao percebermos que as crianças podem mais do que pensamos serem elas capazes, tanto do ponto de vista linguístico quanto da sua capacidade de criar e atualizar significações.

Em relação ao ensino aprendizagem de língua materna, a proposta de trabalho com os gêneros textuais toma força e sentido a partir da concepção de que a função da escola é formar o aluno para o exercício pleno da cidadania e para a participação no mundo letrado (BRASIL, 1998). Isso acontece pela prerrogativa do gênero textual como construto social que é atualizado individualmente no texto empírico, no contexto de uma ação de linguagem.

Para participar do mundo letrado, é preciso que o aluno seja capaz de produzir textos de forma socialmente significativa, os quais se prestem aos seus objetivos comunicativos e que o ajudem a expressar seus pensamentos, intenções, enfim, que lhe possibilite interagir em qualquer esfera de atividade humana ou domínio discursivo (VOLOSHINOV, 2003).

Com efeito, o aluno deve ser capaz de realizar uma atividade complexa, pois escrever um texto significa realizar uma ação de linguagem que, por estar inscrita numa atividade social, preconiza a escolha de um gênero textual a partir a) dos parâmetros objetivos e sócio-subjetivos da situação de comunicação; b) do conhecimento pessoal do arquitexto, ou seja, do conjunto de gêneros significativos na comunidade verbal de que se faz parte, assim como das características gerais de cada gênero; c) da utilização de recursos discursivos, coesivos e enunciativos (BRONCKART, 2006, p. 146).

Nos textos de opinião, em que se exprimem pontos de vista pessoais sobre determinado assunto, a argumentação - que constitui seu parâmetro organizador (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) - requer uma organização discursiva e textual específica de forma que alcance a consecução dos objetivos comunicativos. A realização da intencionalidade comunicativa do agente de intervir sobre as opiniões, atitudes ou comportamento de um interlocutor (ADAM, 1992; BRONCKART, 1999; JEANDILLOU, 2006) exige um descentramento, um colocar-se no lugar do outro, para convencê-lo ou persuadi-lo a partir do seu posicionamento discursivo (alteridade enunciadador-auditório).

Cabe ao aluno articular, no nível discursivo, raciocínios dedutivos e indutivos, imbricando-os em uma sequência que inclua uma tese anterior ou dada, argumentos e uma conclusão, na qual apresente sua tese (ADAM, 2005). Estas coordenadas discursivas se pronunciam por meio de configurações de unidades linguísticas específicas (tempos verbais, dêiticos, marcadores de empacotamento, organizadores lógicos, modalizações) (BRONCKART, 2008) e critérios de textualização (BRONCKART, 1999; MARCUSCHI, 2008).

À complexidade da escrita argumentativa que acabamos de descrever somam-se as especificidades do trabalho escolar e do agir do professor. Além do conhecimento linguístico, é necessário selecionar, adaptar, agrupar e transformar este conhecimento para torná-lo acessível ao aluno e ao professor. Os saberes da Ciência da Linguagem não são diretamente aplicáveis ao contexto escolar. As práticas escolares situam-se sempre numa tensão entre as atividades reais de linguagem, a análise linguística desta realidade e a necessária síntese didática que elabora objetos de ensino e os organiza curricularmente (BRONCKART, 2006; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Os resultados dos sistemas de avaliação escolar governamentais apontam para a composição de um quadro dramático no que diz respeito ao cumprimento da missão acima apontada. Acreditamos que esses dados, sejam um reflexo distorcido, seja pelo modo de aplicação dos exames, seja pelas concepções conflitantes que permeiam os critérios e procedimentos adotados. Entretanto, mesmo sob uma análise crítica, eles servem para demonstrar uma fotografia, ainda que turva, do desempenho linguístico dos estudantes brasileiros. Abaixo apresentamos alguns dados quantitativos:

<b>Distribuição de alunos por níveis de acordo com a proficiência em Português (4ª série do EF) 1995 - 2005.</b>													
	Ano	nível0	nível1	nível2	nível3	nível4	nível5	nível6	nível7	nível8	nível9	nível10	nível11
BR	1995	7,96%	10,59%	17,48%	21,62%	19,42%	12,69%	6,12%	2,89%	1,00%	0,22%	0,00%	0,00%
	1997	6,89%	14,68%	21,36%	20,32%	16,49%	10,11%	5,68%	3,09%	1,01%	0,33%	0,03%	0,00%
	1999	14,99%	19,16%	21,96%	17,90%	12,65%	7,81%	3,73%	1,25%	0,42%	0,12%	0,00%	0,00%
	2001	19,84%	17,28%	19,14%	18,14%	13,08%	7,22%	3,46%	1,38%	0,42%	0,05%	0,00%	0,00%
	2003	16,08%	16,59%	19,69%	19,58%	14,24%	8,40%	3,68%	1,18%	0,41%	0,14%	0,00%	0,00%
	2005	13,55%	16,78%	20,64%	19,92%	14,95%	8,55%	4,00%	1,21%	0,37%	0,04%	0,00%	0,00%

Tabela 1: Resultados SAEB 1995 – 2005 (INEP, 2010)

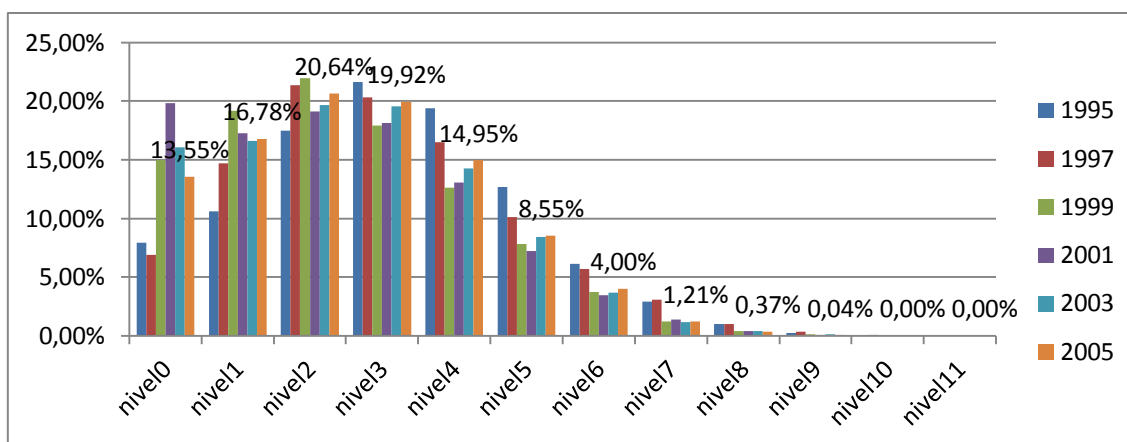


Gráfico 1: Resultados SAEB 1995 – 2005 (INEP, 2010)

Estes dados apontam para falhas estruturais no ensino de língua materna, ou seja, na consecução dos objetivos básicos do ensino dessa disciplina. A maioria dos alunos se encontra entre os níveis 0 e 2 de proficiência em Língua Portuguesa. No último ano da série (2005), 60 % dos alunos ficaram nesse quadrante inicial (níveis 0, 1 e 2). Apenas 5, 5% (cinco e meio por cento) dos alunos atingiram um nível adequado de uso da língua no que diz respeito à leitura e produção escrita. No SAEB de 2007, a média nacional foi de 171,40 pontos na escala de proficiência para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental (antiga 4ª série), ou seja, repetiu-se resultado similar ao de 2005, ficando a maioria dos alunos entre os níveis 0, 1 ou 2.

Desde 1995, os dados das avaliações em larga escala mostram que os alunos da educação básica das escolas públicas e privadas cearenses têm dificuldades para compreender e ser compreendidos mediante gêneros textuais escritos. As avaliações somativas<sup>4</sup> são variadas e podem-se perceber diferenças nos critérios de abordagem teórica e de implementação entre as várias modalidades de exames (ENEM, SAEB, PISA, SPAECE etc). Os últimos números do Exame Nacional do Ensino Médio demonstram que a situação se agravou. Os alunos chegam a esse segmento e permanecem nele com problemas já detectados no nível fundamental de ensino.

---

**Tabela 02 - Desempenho médio na Parte Objetiva da Prova do Enem 2006: Resultado Nacional e Resultado do Estado do Ceará, Resultado Total**

---

<sup>4</sup> A avaliação Somativa é, para os especialistas da área, inútil do ponto de vista pedagógico, pois, não dá elementos para a recuperação da aprendizagem dos alunos (HOFFMAN, 1999; MENDEZ, 2002). Segundo Luckesi (2004) dá-se o nome de avaliação somativa àquela que, em sentido oposto à avaliação diagnóstica, é realizada ao fim de um período escolar com o objetivo de medir os resultados da aprendizagem alcançados. É utilizada frequentemente em avaliações de escala em que os resultados dos alunos são comparados e computados de acordo com escalas estatísticas para fins de estabelecimento de políticas públicas de ensino.

	Geral	Concluintes	Egressos
<b>Brasil</b>	<b>36,90</b>	<b>35,52</b>	<b>38,14</b>
Ceará	34,74	33,39	36,52

Fonte: [http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/tabelas\\_Enem2006.xls](http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/tabelas_Enem2006.xls)

**Tabela 03 - Desempenho médio na Redação do Enem 2006: Resultado Nacional e Resultado do Estado do Ceará, Resultado Total**

	Geral	Concluintes	Egressos
<b>Brasil</b>	<b>52,08</b>	<b>50,72</b>	<b>53,40</b>
Ceará	51,59	50,33	53,38

Fonte: [http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/tabelas\\_Enem2006.xls](http://www.inep.gov.br/download/imprensa/2007/tabelas_Enem2006.xls)

Nas tabelas 2 e 3, percebemos que a média de desempenho na redação do ENEM é um pouco maior do que 50 (de um total de 100 pontos possíveis). **No ano de 2009**, a média dos alunos do Estado no SAEB em Língua Portuguesa foi de **4,26**, abaixo da média nacional<sup>5</sup>. Mesmo após 11 anos de estudo escolar, os alunos demonstram um índice baixíssimo de domínio da escrita. Tal realidade revela a necessidade de uma discussão em torno do ensino de Língua Portuguesa e, mais ainda, da realização de ações e propostas que venham a sistematizar um ensino produtivo fundamentado no uso da língua em situações de comunicação. Além disso, e talvez mais essencial, seja a reorganização das condições de trabalho dos professores, aperfeiçoamento de sua formação inicial e em serviço, aumento de salário e valorização social.

Não queremos nos alicerçar, nesse diagnóstico, apenas nos dados quantitativos dos exames nacionais. Pesquisas qualitativas demonstram o quadro calamitoso dos investimentos públicos em educação (UNICEF, 2004; ANDES, 2004). Há dados – também de pesquisas qualitativas – sobre o péssimo desempenho dos alunos em relação à competência leitora (SCHOLZE, 2004) e à ausência de trabalho do professor em relação à leitura e escrita na sala de aula de Português (BRIGMANN, 2000).

Conseqüentemente, esse quadro da educação brasileira, mais especificamente, do ensino e aprendizagem da Língua Materna vem a trazer uma forte justificativa para a realização de pesquisas que estudem esse agir-referente escolar, possibilitando o incremento de estratégias e abordagens aplicáveis à realidade de sala de aula de LM.

<sup>5</sup> Fonte : INEP 2010 / PORTAL IDEB/ Ensino Médio. Disponível em:  
<[http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=43&Itemid=7](http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=43&Itemid=7)  
> Acesso em: 15 mai 2011



Para a elaboração deste trabalho, realizamos uma análise preliminar de pesquisas em três categorias de reflexão que se entrecruzam: a) pesquisas acerca do texto de opinião ou da argumentação em ambientes escolares; b) pesquisas em torno das produções dos alunos presentes no jornal escolar; c) pesquisas referentes ao agir pedagógico do professor em relação ao ensino da língua materna, principalmente no que concerne aos gêneros.

As pesquisas relativas ao domínio da argumentação pelas crianças em ambiente escolar, apesar de extensas, ainda não foram capazes de produzir estudos avançados no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades argumentativas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004); principalmente porque não observaram a relação entre a situação de produção dos textos, as representações sociosubjetivas dos alunos em relação a sua autoimagem e à imagem dos destinatários de seus textos e à arquitetura interna dos textos produzidos.

Souza (2003), em estudo longitudinal, verificou que as instituições escolares não habilitam o aluno para a produção textual de textos argumentativos. Um dos motivos apontados pela autora é a preferência pelo trabalho com o ato de narrar (SOUZA, 2003, p.182). Tal configuração política ou cultural é relevante, porém pouco esclarece sobre os eventos discursivos concernentes ao contexto de produção dos textos de opinião e as representações que os alunos fazem desses contextos. Até mesmo a análise dos elementos linguísticos presentes nos textos dos alunos é limitada aos elementos coesivos e dêiticos, sem referência à sequência ou a esquemas argumentativos.

Campos (2005) desenvolveu um estudo de caso com os textos argumentativos de uma criança dos cinco aos dez anos, concluindo que as rupturas, que também acontecem no adulto, são, na fala da criança, elementos constitutivos do seu modo de argumentar; da mesma forma que a maioria das pesquisas não faz menção à situação de produção dos textos, à comunidade verbal que a criança pertence, como se a atividade de linguagem fosse uma atividade solitária, individual, que se dá no máximo entre dois interlocutores. A circunstância concreta de nossa pesquisa dá acesso a uma situação de produção de textos escolares caracterizada pela ação coletiva dos alunos. O jornal escolar é fruto de um trabalho conjunto e muitas vezes os alunos realizam em rodízio várias das etapas de produção dos textos, atuando coletivamente na pesquisa de

informações, na revisão e correção mútua dos textos e no comentário do texto do colega.

Nascimento (2006) aponta para a necessidade de pensar a argumentação oral como objeto de ensino, porquanto os agrupamentos de gêneros do expor e do argumentar, na opinião da pesquisadora, constituem-se os mais importantes para o mundo profissional e um dos mais difíceis para a realização de uma transposição didática. A autora estuda a interação de um grupo de alunos do ensino médio com a professora, quando esta propõe a realização do gênero *discussão argumentativa*<sup>6</sup>. Abre, então, espaço para uma possível ampliação da pesquisa a um número mais significativo de situações escolares (apenas uma turma foi pesquisada, especificamente em outros níveis de ensino). Além disso, Nascimento apóia-se no conceito de sequência didática, focalizando nos elementos discursivos utilizados pela professora ao propor e conduzir a situação, o que nos leva a refletir sobre o discurso e os processos de tomada de decisão dos alunos, assim como identificar as capacidades de linguagem necessárias, mas ainda não desenvolvidas. Em nossa pesquisa consideramos a tensão entre os aspectos prototípicos propostos por Adam (2008) e os aspectos interacionais que influenciam na flexibilização das sequências prototípicas conforme aponta Bronckart (1999).

Leal e Moraes (2006) realizaram a compilação e análise de várias pesquisas brasileiras relacionadas às capacidades argumentativas das crianças em ambientes escolares. Apesar de referirem à possibilidade que as crianças possuem de produzir textos opinativos, a maioria das pesquisas realizadas se deteve na análise dos textos como “produto”, abstraindo o contexto de produção e o processo de construção do texto na escola do seu resultado final. Em nossa pesquisa, buscaremos investigar o processo de produção e a situação comunicativa que dá ensejo à formulação dos argumentos.

Fica evidente que as pesquisas ora descritas relegam o elemento social, cultural, não olhando para a ação de linguagem como a face particular de uma atividade de linguagem que se torna possível por meio de coordenadas discursivas.

Uma segunda categoria de pesquisas importante para situar o nosso estudo em face da amplitude teórica do tema sob enfoque: pesquisas em torno das produções dos alunos presentes no jornal escolar, ou seja, o jornal produzido pelos próprios alunos na

---

<sup>6</sup> Termo utilizado pela autora do trabalho para designar o debate regrado, realizado em contexto escolar (NASCIMENTO 2006).

escola. Uma análise destas pesquisas nos leva a perceber que a maioria apresenta uma tendência a uma reflexão maior acerca dos aspectos educacionais, isto é, de checar a adequação pedagógico-didática das estratégias de produção textual em ambientes escolares do que para a análise linguística dos textos produzidos (CALDAS, 2006; FARIA; ZANCHETTA, 2005; FIGUEIREDO, 2003; IJUIM, 2001; 2005; SANTA LÚCIA; BERTINI, 2001; ZIBAS; FERRETI; TARTUCE, 2006).

Outro grupo de pesquisas se ateve à análise linguística dos textos produzidos pelo jornal escolar (BALTAR, 2003; OLIVEIRA, 2004; COSTA E ARAÚJO, 2007; CUNHA, 2010). Quanto a este grupo nos deteremos mais, porquanto em nosso trabalho investigamos também textos dirigidos para o jornal da escola.

Baltar (2003) engendrou pesquisa sobre o jornal, tendo como teoria de base o Interacionismo Sociodiscursivo, buscando refletir acerca da relação entre a competência discursiva escrita e os gêneros textuais. O trabalho em tela buscou descrever também a natureza dos textos do jornal escolar em relação aos gêneros de texto. O próprio pesquisador implantou em duas escolas públicas o jornal escolar. Não fez, porém, uma análise etnográfica da produção do jornal, mas se ateve a uma comparação entre os textos jornalísticos e aqueles produzidos no jornal escolar. A pesquisa também mostra uma concepção de gênero como prescrição (MENDONÇA, 2006), cuja utilização em sala de aula é vista como redentora do ensino gramatical. A pesquisa de Baltar (op. cit.) é uma das poucas que mencionam uma visão mais complexa da arquitetura textual, o que lhe permitiria observar os textos produzidos como realização empírica de atividades de linguagem.

Em sua investigação, todavia, realizou uma pesquisa de campo, exploratório-descritiva, na qual o próprio pesquisador implementou a intervenção, ou seja, a implementação e produção do jornal escolar.

Não obstante, faz-se mister examinar a realidade do jornal escolar em sua naturalidade epistêmica. Tendo em vista que o jornal escolar, na sua maioria, é implementado pelo professor em exercício na sala de aula, é recomendável que não seja o pesquisador a implantar e propor essa atividade aos alunos no momento da pesquisa. Dessa forma, poder-se-á estabelecer maior verossimilhança com o cotidiano das atividades do jornal escolar, conferindo maior credibilidade científica à pesquisa. Por esse motivo, em nosso trabalho, tivemos o cuidado de não substituir o professor em nenhuma ação pedagógica.

Baltar (2003) também não especifica em seu trabalho uma abordagem metodológica de pesquisa clara, atendo-se apenas à coleta de dados e à descrição da implantação do jornal, mas não do processo de produção dos textos. Mesmo tendo realizado um trabalho com poucos informantes de forma participativa, não demonstra o emprego de uma visão interpretativista do fenômeno estudado.

Oliveira (2004) realizou pesquisa na qual relaciona a organização retórica e o processo argumentativo de artigos de opinião, comparando textos produzidos por alunos no contexto do jornal escolar *Primeiras Letras* com artigos de opinião da imprensa. A pesquisa concluiu que os textos dos alunos tinham uma tendência expositiva, enquanto nos textos de imprensa prevalecia a tendência dialógica, argumentativamente mais complexa e mais próxima do que se espera encontrar em artigos de opinião. Em nossa pesquisa pretendemos investigar de que forma o agir do professor pode colaborar para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos, principalmente no que diz respeito a dotá-los de instrumentos discursivos pertinentes à situação de produção dos textos.

Urge, portanto, pesquisar acerca das razões que conduzem a esse resultado, ou seja: quais as causas dessa tendência a uma simplificação dos textos opinativos no jornal escolar? Além disso, é preciso perscrutar os conhecimentos e capacidades necessários à consecução dos processos argumentativos mais complexos por parte dos alunos. Não basta conformar-se com o que os estudantes logram produzir na realidade escolar, mas propor pistas de superação e clarificação teórica que lancem luz ao ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, ao agir do professor.

Acreditamos que essa ampliação esteja mais adequada à real situação de produção específica do jornal escolar, permitindo-nos avaliar de modo mais concreto o conhecimento arquiteitual dos alunos e suas capacidades argumentativas.

Outra diferenciação entre a nossa pesquisa e outras que versam sobre a argumentação em textos escolares é o nosso cuidado com o estado de produção dos textos. As representações sócio-subjetivas que o aluno possui, aliadas à ação do professor, ao guiar o processo de produção do jornal escolar, certamente, têm influência direta nos textos empíricos produzidos.

Não analisamos apenas o texto como produto, mas nos aprofundamos no registro e na análise dos processos que conduziram à sua objetivação, principalmente no que

concerne ao processo de reescrita de um texto em âmbito escolar, o que poderá contribuir para complementar e clarificar o quadro de pesquisas existentes na área.

Citamos o trabalho de Costa e Araújo (2007) como uma pesquisa acerca do Jornal Escolar que buscou investigar as implicações didáticas e discursivas dessa atividade pedagógico-linguística. Não obstante, estar centrado no gênero notícia, no qual predominam as macroproposições narrativas, realizam uma reflexão sobre as representações que professores e alunos possuem sobre o Jornal Escolar e valorizam esse recurso como ferramenta de desenvolvimento de capacidades discursivas.

Mais recentemente, Cunha (2010) analisa o jornal escolar como sistema de atividade externo inserido dentro do sistema escolar e defende a importância desse tipo de ação para a consecução do letramento. Seu estudo não focaliza aspectos linguístico-composicionais fundamentados nos textos efetivamente produzidos. Sua análise centraliza-se sobre as vozes sociais presentes nos textos apresentados aos alunos como “ponto de partida” para a produção dos seus próprios textos, incluindo aí os textos dos livros didáticos e sua interação com a atividade de produzir um jornal escolar. É uma pesquisa que aborda, em nossa opinião, mais os aspectos políticos e didáticos do que propriamente linguísticos do jornal escolar e da atividade argumentativa apresentada nos textos de opinião publicados.

A terceira categoria de pesquisas que serviram de referencial para o nosso estudo é a das pesquisas referentes ao agir pedagógico do professor em relação ao ensino da língua materna, principalmente no que tange aos gêneros.

O trabalho com gêneros pressupõe a transposição didática de uma teoria para a prática da sala de aula, mas tendo em vista a realidade em que o contexto de ensino-aprendizagem específico se ancora. Seria preciso, então, que os professores tivessem a formação necessária para trabalhar a complexidade desta concepção, visto que a teoria que a sustenta aponta para uma série de conceitos e categorias de análise presentes na caracterização dos gêneros textuais.

Tal dificuldade teórico-prática se aprofunda ainda mais quando se trata da análise do texto empírico e da ação de linguagem que o produz. Muitos professores ainda vêem o trabalho com o texto em sala de aula - quando o fazem - como algo desconectado da condição de produção deste texto e, mais ainda, da sua real função social (MACHADO, 2009.)

Entretanto, estudos demonstram, contudo, que os alunos são capazes de produzir textos socialmente relevantes, mas menos trabalhados na escola, como o argumentativo (em comparação com o narrativo) e até com certo nível de sofisticação, dependendo do trabalho realizado pelo professor (CAMPOS, 2005; LEAL; MORAIS, 2006; ROJO, 2000; SOUZA, 2003).

Conforme disposto há pouco, estudos apontam para um resultado positivo das ações e projetos didáticos que promovam a produção escrita dos alunos em situações de atividades de linguagem significativas e cuja função social e condições de produção sejam contempladas (BRAKLING, 2000; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; SOUZA, 2003) e, especificamente, em relação à produção de jornais escolares (IJUIM, 2005). Tais estudos, no entanto, ainda são contingentes e constituem exemplos do estado-da-arte no que se refere à transposição didática da linguística textual para a prática de sala de aula.

No que concerne às razões de ordem prática da nossa pesquisa, destacamos o fato de o projeto do jornal escolar Primeiras Letras ser aplicado em mais de 400 escolas da rede pública, somente no Estado do Ceará. Em razão do trabalho de ONGs, secretarias municipais e estaduais de educação e, principalmente, de educadores em geral, o jornal escolar oferece como prática didática em várias cidades do País e sua contribuição está sendo ampliada para os níveis regional e nacional.

No esteio da prática pedagógica fundada por Freinet (1974), na qual o jornal escolar se colocava como uma das técnicas da chamada “escola ativa”, e propagada mundialmente pela CEL – Cooperativa de Ensino Leigo, muitas escolas e sistemas públicos e privados de ensino assumem essa prática.

O fato de o projeto ser realizado quase na totalidade em escolas públicas intensifica a sua relevância, pois atinge não só a ampliação do acesso à leitura, mas também promove a circulação de jornais dentro e fora da escola, muitas vezes em comunidades que não possuem periódico local.

Ainda mais, como acentuam Schneuwly e Dolz (2004), a transposição dos gêneros que circulam socialmente para a escola é alvo de influências com esse contexto, uma vez que as condições de produção se modificam. O jornal escolar Primeiras Letras cria um contexto de produção que proporciona aos alunos maior aproximação das

condições de produção de um jornal real, diminuindo assim a distância entre contexto social real e contexto escolar.

Acreditamos, com efeito, que o jornal escolar permite aos estudantes vivenciar práticas de produção escrita de gêneros, revelando um repertório de textos que merece ser coletado, organizado e analisado do ponto de vista discursivo e linguístico. Tal atividade também pode contribuir na promoção de um usuário da língua eficaz, que pode agir socialmente, caracterizando-o, dessa forma, em constante evolução da sua produção escrita. Conseqüentemente, a análise de tal ação vem proporcionar ganhos científicos, sociais e políticos.

Parecem-nos muito importantes a sistematização e a pesquisa em torno de possibilidades didáticas que sirvam para o aprimoramento do trabalho com gêneros na escola, haja vista a centralidade destes no ensino atual de línguas. Como relatado há pouco, os resultados da produção escrita dos alunos de Língua Portuguesa apresentam-se pífios em nosso país.

Como nos interessa a relação entre a linguagem, o desenvolvimento humano e os processos formativos, a pesquisa aqui proposta é gestada há alguns anos, desde o estudo teórico da Linguística de texto e da abordagem específica do Interacionismo Sociodiscursivo. A participação no grupo de pesquisa GePLA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada forneceu a oportunidade de pesquisar acerca do ensino da Língua Portuguesa sob uma óptica dialógica da linguagem, vista como atividade social. Este trabalho se coaduna com essa visão e pretende colaborar com o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem da língua materna mais eficiente.

Nosso percurso metodológico foi calcado em princípios epistemológicos básicos, que nos parecem essenciais a pesquisas que adotem uma visão hermenêutica das Ciências Humanas e/ou Sociais (RASTIER, 2001). O primeiro princípio é o da crença no caráter mais interpretativo do que explicativo das ciências do homem. Essas ciências têm como essência a impossibilidade de explicar, do ponto de vista estritamente causal, os fatos sociais, mas buscam compreendê-los, interpretá-los desde um ponto de vista específico, situado na história de quem analisa e daquilo que é analisado. Conseqüentemente, faz parte de toda pesquisa científica acerca do humano estabelecer os parâmetros epistemológicos que a guiam no sentido de deixar claro como e em quais limites se dá a busca por essa compreensão.

O segundo princípio está relacionado à definição do objeto de estudo. Os textos, quer sejam opinativos, narrativos ou explicativos, não brotam do nada. Eles surgem em meio a uma ação situada, humana, coletiva, cujos agentes se guiam por meio de representações coletivas e buscam a consecução de objetivos praxeológicos. Enfim, para estudar os textos, é necessário compreender o seu contexto de produção, analisando o discurso sob uma perspectiva pragmática e enunciativa e fazendo a ligação desse discurso com o agir-referente que lhe deu vida.

A análise dos dados textuais, situados histórica e socialmente em uma atividade humana específica, nos mostra, como diz Bruner (1997) que há momentos em que a lógica e a intuição do pesquisador se reúnem, há momentos em que elas se degladiam, pois a experiência humana é compartilhada por esse mesmo investigador. A síntese desse conflito, que para as ciências humanas não é conflito, mas sua própria maneira de ser-conhecer, está na empiria da vida humana. Na análise cuidadosa, reflexiva e crítica dos processos e produtos das práticas coletivas. No nosso caso, os textos de opinião escritos para o jornal escolar. Dessa forma, nosso olhar se volta para argumentação e como ela é posta em funcionamento nas instâncias discursivas, textuais e enunciativas e no imbricamento dessas dimensões.

Tendo por natureza uma reflexão hermenêutica, interpretativa do agir humano e, no caso, do agir argumentativo dos alunos, consubstanciado nos textos de opinião analisados, a pesquisa levada a cabo nos conduziu a realizar a segunda rede de conexões reflexivas: com a **dimensão sociossemiótica** humana - apreensível por meio dos textos e dos gêneros textuais.

Para a realização desta pesquisa, foram analisados 120 textos, elaborados por uma turma de 24 alunos de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza, Ceará, Brasil. A turma estava no 5<sup>o</sup> ano do ensino fundamental e seus integrantes tinham de 11 a 13 anos de idade.

Nossa coleta de dados se dividiu em duas fases: a de prospecção/observação e a de intervenção.

Durante a primeira fase – a de observação – gravamos cinco aulas nas quais o professor da turma trabalhava com os alunos a escrita de textos de opinião devotados à publicação no jornal escolar Primeiras Letras, realizado mediante a parceria entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza e a organização não-governamental Comunicação e



Cultura. O conjunto dos textos de opinião produzidos nestas cinco aulas correspondeu à **primeira parte** do *corpus* da nossa pesquisa.

A fase de intervenção consistiu na realização de outro texto de opinião para a segunda edição do jornal escolar do estabelecimento de ensino público no qual a pesquisa foi realizada. Todo o trabalho foi mediado pelo professor oficial da turma de alunos que produziu um texto de opinião acerca da escola do bairro em que gostariam de estudar, pois a escola atual só oferecia até o 5<sup>o</sup> ano do ensino fundamental. Na segunda aula, o professor preparou uma consigna para ajudar os alunos a re-elaborarem o texto que haviam escrito inicialmente, constituindo a segunda versão do mesmo texto. Finalmente, na aula subsequente, os alunos fizeram a terceira e última versão. A análise das três versões do mesmo texto consistiu na **segunda parte** do *corpus* analisado.

É importante frisarmos o caráter reflexivo da intervenção realizada. Não houve uma ingerência do pesquisador sobre o agir do professor, mas a realização sistemática de uma abordagem de reflexão fundamentada na autoconfrontação do professor com sua prática.

Enfim, em consonância com o objetivo geral apresentado, nossa pesquisa se debruçou sobre os aspectos discursivo-pragmáticos dos textos de opinião, pois acreditamos que é nas operações relevantes a esses aspectos que podemos perceber as representações que os usuários da língua têm, tanto do conteúdo temático específico dos textos que produzem quanto das estruturas linguísticas da língua natural que lhes permitem constituir e expressar essas significações específicas.

Como acentua Bronckart, a pesquisa sobre as operações enunciativas nos textos e nos gêneros de texto são relevantes, sobretudo, para a clarificação dos mecanismos constitutivos da atividade linguageira humana, principalmente no que diz respeito à adoção/adaptação de um determinado gênero e sua subsequente consubstanciação em texto empírico:

Tratando-se da análise da arquitetura interna dos textos, será necessário refinar a descrição e a conceitualização dos mecanismos de textualização (de conexão e de conexão em particular) **e, sobretudo, obter uma abordagem dos mecanismos enunciativos que mostre melhor o seu caráter decisivo** ou que seja mais claramente articulada à análise dos processos constitutivos dos mundos discursivos. (BRONCKART, 1999, p. 339)<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> GRIFO NOSSO

Ao longo do nosso trabalho, percebemos que os aspectos enunciativos se sobressaem nessa tecedura textual, pois são o ponto de encontro entre o plano geral do texto, sua progressão temática – ancorada nos mecanismos de textualização e as representações do plano configuracional e situacional no qual podemos perceber as “marcas” de expressividade e as relações entre o texto e sua situação de produção de modo mais nítido.

Após esta introdução, procuramos no capítulo 1 estabelecer uma reflexão acerca da problemática da argumentação, a fim de melhor ancorarmos a necessidade da sua investigação e de clarificar o recorte de nosso trabalho sobre esse tema tão vasto. No Capítulo 2, estabelecemos a ancoragem teórica que sustenta a nossa reflexão – o Interacionismo Sociodiscursivo – assim como a abordagem freinetiana que deu origem ao jornal escolar. Em seguida, no capítulo 3, descrevemos o percurso metodológico e a abordagem epistemológica adotadas na pesquisa. No capítulo 4, são apresentados os resultados das análises e reflexões acerca do *corpus* coletado.

Cabe aqui chamar atenção para o incipiente porém, para nós, importante início de reflexão que fazemos acerca do texto como sistema complexo e da ligação entre os sistemas termodinâmicos e linguageiros. No primeiro caso, devemos nossas impressões aos trabalhos de Ilya Prigogine (1993/2008) e Benoit Madelbrot (1995/2010) e no segundo ao trabalho seminal de Ecaterina Bulea (2005), com o qual tivemos contato quando do nosso estágio doutoral em Genebra. Enfim, no seque de fecho, apresentamos as contribuições alcançadas e os desafios ainda a cumprir.

## CAPÍTULO 1 – A ARGUMENTAÇÃO NA VIDA DOS TEXTOS: A PRÁTICA SOCIAL ARGUMENTATIVA.

A argumentação nos textos, assim como nas práticas sociais, está relacionada ao recorte que se faz do objeto da argumentação e da sua significação social para aqueles que estão envolvidos na discussão, assim como dos parâmetros de coordenação praxeológicos relacionados ao agir-referente (BRONCKART ET ALII, 2004). Perelman e Tyteca (1958/2005), no seu esforço atualizador da própria argumentação, apontam para uma evolução sócio-histórica do argumentar, em e por causa das mudanças sócio-culturais.

Toda ação humana é situada, histórica e mediada pela linguagem, influenciada socialmente, organizada semioticamente e renovada coletiva e/ou individualmente. As dimensões praxeológicas e languageiras do agir humano, assim como as representações coletivas, são atualizadas e modificadas durante o percurso das interações. Nas práticas sociais, os actantes de um determinado agir-referente (BRONCKART, 2004) mobilizam-se em diversos graus de colaboração e comprometimento, mas sempre fazendo uso de pré-construtos, que constituem os termos de acordo lógico-semióticos e sociodiscursivos que limitam e ao mesmo tempo organizam as possibilidades de criação e de inovação ontológica e gnosiológica, dos agentes nas atividades, ações, tarefas e processos realizados pelo homem.

O embate dialético entre o que é pré-construído socialmente e a atualização do agir praxeológico-linguageiro é o motor de propulsão da conservação-mudança das obras “culturais” humanas (DURKHEIM, 1898). Percebemos na linguagem, o exemplo maior desse dinamismo do humano. Por meio das atividades de linguagem, sempre conectadas a uma determinada prática social, se encontram e se “debatem” novas formas de agir, de ser e de estar do humano no mundo. Saussure aponta para essa díade continuidade/ mudança como duas facetas complementares do funcionamento da linguagem humana, pertencentes ao domínio da discursividade:

[...] Gostaria de insistir sobre a impossibilidade radical, não apenas de qualquer ruptura, mas de qualquer sobressalto na tradição contínua da

língua desde o primeiro dia em que uma sociedade humana falou [...] (1891/2002, p. 163 – TRADUÇÃO NOSSA)<sup>8</sup>

O Linguista genebrino parece acordar com o princípio da dialogicidade de Voloshinov (1929/2006), apontando para a série ininterrupta de produções verbais, mutuamente influenciadas e que, evidentemente, não brotam do vácuo, ou de uma invenção interna ao cérebro de alguém. As enunciações humanas são as unidades surgidas das representações pré-existentes em um coletivo humano, postas em ação desde o seu uso em uma atividade situada.

É nesse mesmo meio discursivo-praxeológico, porém, que as significações são atualizadas, pois cada enunciação é irrepetível e adaptada aos objetivos e parâmetros da situação em que surge. Essa atualização, a linguagem viva se modificando na vida humana, funciona – como uma reação em cadeia – indubitavelmente resultado de representações anteriores, mas imprevisível em suas consequências languageiras. A respeito da natureza discursiva das mudanças linguístico-semióticas, Saussure afirma:

**Todas as modificações, sejam fonéticas, sejam gramaticais (analógicas) se fazem exclusivamente na discursividade.** [...] Toda inovação se dá pela improvisação, ao falarmos, e penetra, em seguida, o tesouro íntimo do ouvinte e do orador, mas se produz, então, a propósito da linguagem discursiva. (1891/2006, p. 95)<sup>9</sup>

Consequentemente, o debate sobre a argumentação vai muito além do que a discussão debate sobre o silogismo lógico-formal inserido em proposições/frases. A argumentação é uma das manifestações das capacidades concedidas pela linguagem, como característica do humano, de organizar e interpretar o mundo. Argumentar é uma das maneiras de se agir languageiramente no mundo complexo das “obras culturais” humanas. Sua essência não é, como se defendeu durante muito tempo, a consubstanciação na oratória de causas e consequências lógico-formais. O mundo humano é o mundo no qual não apenas se age fisicamente, mas principalmente, psíquica e languageiramente.

---

<sup>8</sup> « [...] j’insisterais encore une fois sur l’impossibilité radicale, non seulement de toute rupture, mais de tout soubresaut, dans la tradition continue de la langue depuis le premier jour même où une société humaine a parlé [...] » (SAUSSURE; 1891/2006, p. 163 apud BRONCKART, 2008, p. 26) – TRADUÇÃO NOSSA.

<sup>9</sup> « **Toutes les modifications, soit phonétiques, soit grammaticales (analogiques) se font exclusivement dans le discursif.**[...] Toute innovation arrive par improvisation, en parlant, et pénètre de là soit dans le trésor intime de l’auditeur ou celui de l’orateur, mais se produit donc à propos du langage discursif. » (SAUSSURE; 1891/2006, p. 95 apud BRONCKART, 2008, p. 25) – TRADUÇÃO NOSSA.

Por sua vez, a língua está em constante transformação e é essa transformação que a mantém viva, pois o processo de analogia, advindo da capacidade criativa origina-se na esfera discursiva e destina-se a reintegrar essa discursividade inovadora ao sistema da língua em um fluxo dialético e constante.

Sendo a argumentação uma das dimensões do agir linguageiro humano, ela não pode estar separada dos mesmos princípios de dialogicidade/continuidade e atualização que explicamos anteriormente. Enfim, como anota Bronckart (2008), as dimensões linguageiras e praxeológicas do agir humano se definem mutuamente. Não há ação de linguagem sem um agir-referente, uma atividade humana que o ancore no mundo físico-social-psíquico. Refletir sobre a argumentação humana é pensar sobre a capacidade de interagir linguageiramente, tendo em vista tomar decisões. Aristóteles explica que o estilo mais apropriado para finalizar um discurso retórico é o da súplica a uma resposta prática ao problema debatido: “Eu falei, vós ouvistes, vós conheceis os fatos; agora tomeis a vossa decisão.” (1926/2006, p.471).<sup>10</sup>

Essa ancoragem da argumentação no mundo vivido (HABERMAS, 1987) e caracterizado por acordos linguageiros foi primeiramente retomada por Perelman e Tyteca: “A própria natureza da deliberação e da argumentação se opõe à necessidade e à evidência, pois não se delibera quando a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência.” (1958/2005, p. 1).

Dessa forma, todo argumento que sustenta uma tese possui algo de não-coercivo, de não-necessário do ponto de vista estritamente lógico. Argumentar não é produzir fórmulas matemáticas que levem de um ponto A para um ponto B. Argumentar é estabelecer acordos de vontades entre humanos envolvidos em um agir-referente. Integrados a esse agir e mesmo que seus objetivos sejam antagônicos, os agentes interagem semioticamente, linguageiramente, guiando-se por parâmetros físicos e sócio-subjetivos (HABERMAS, 1987), pré-construtos engendrados socialmente mediante as representações sociais, atualizadas em novas significações a cada enunciação verbal.

Os textos são a constante atualização de significações estabilizadas (representações). Produzidos no contexto de uma ação de linguagem (BRONCKART, 1999), na qual as dimensões praxeológicas e semióticas do agir humano interagem na construção do mundo humano coletivo, os textos/discursos são o lugar da vida

---

<sup>10</sup> « I have spoken; you have heard; you know the facts, now give your decision » (ARISTOTLE: 1926/2006, p. 471) – TRADUÇÃO NOSSA.

gnosiológica, da vida interpretada. Para a criação dessa rede de interpretação e compreensão coletivas, a argumentação funciona como ponte entre as vontades e as realidades, entre as intenções e as objetivações, entre o pensado individualmente e o possível coletivamente.

Em todo texto há um ponto de vista argumentativo (DUCROT, 1988; 2002) . Esse prisma é o ângulo praxeológico (temático)–linguageiro escolhido, dentre vários possíveis, para apresentar a ancoragem teleológica do que é dito, tendo em vista as representações sócio-subjetivas, atualizadas ao contexto de produção do texto com todos os seus elementos em interação. Quem diz fala algo para alguém em um determinado contexto e com um objetivo específico.

Esses interlocutores fazem parte de uma comunidade linguageira que já os envolve em uma rede de representações sociais (DURKHEIM, 1898 / 2009). Às “obras culturais” (normas, regras, instituições, regras morais, imagens do outro e auto-imagens), se junta a cadeia ininterrupta de enunciações humanas, geradoras dos gêneros textuais (VOLOSHINOV, 1929/2006). Esse quadro geral humano é, por sua vez, “situado”, acontece em um determinado tempo e lugar de interação e dentro de uma atividade humana específica, que já chamamos de agir referente.

O pensamento verbal (VIGOTSKY, 1934/2010) está sempre expresso em um contexto. Situado, o pensamento se conecta às duas dimensões do agir humano: a ontológica – relacionada ao mundo físico – e a gnosiológica – nascida das interpretações e significações que os seres humanos engendram coletivamente acerca da dimensão ontológica. Consequentemente, como acentua Dewey, “O pensar real é um processo; começa, continua; em suma, está em contínua mudança enquanto a pessoa pensa. [...] O pensar real sempre se reporta a algum contexto.” (1933/1959, p. 80).

A criação de mundos semióticos coletivos é permitida com o advento do signo linguístico. Para Bronckart, « as cristalizações psíquicas das unidades de intercâmbio social » (2008, p.31) <sup>11</sup> conduzem, inelutavelmente a essa socialização do psiquismo que constituem a propriedade principal do funcionamento psicológico propriamente humano.

---

<sup>11</sup> « cristallisations psychiques d’unités d’échange social » (BRONCKART : 2008, P. 31) – TRADUÇÃO NOSSA.

Nos textos/discursos podemos perceber uma espécie de negociação, que para nós é a essência da argumentação, entre as dimensões praxeológicas e linguageiras gerais de uma determinada coletividade e os parâmetros teleológicos e discursivos da ação de linguagem situada da qual nasce o texto. É a predição, sempre possível e pretendida, dos efeitos de um texto nas interações, que guia a própria elaboração do texto.

### **1.1 A Emergência praxiológica da argumentação a partir dos textos/discursos**

As principais fronteiras dessa argumentação linguageira estão exatamente entre a razão limitada pela lógica formal, nível mínimo de argumentação, ancorado em fatos potencialmente irrefutáveis e as representações sociais, notadamente as regras sociais, cuja estabilidade relativa permite a conservação/transformação do agir humano coletivo. Nosso estudo se dedica a iniciar a análise e a reflexão desses mecanismos de negociação, desse meio aquoso no qual nos movimentamos linguisticamente, nem totalmente presos nem amplamente livres.

É racional, no sentido lato da palavra, o que é conforme aos métodos científicos; e as obras de lógica consagradas ao estudo dos meios de prova, limitadas essencialmente ao estudo da dedução e habitualmente completadas por indicações quanto ao raciocínio indutivo, reduzidas, aliás, não aos meios de construir, mas de verificar, as hipóteses, aventuraram-se muito raramente no exame dos meios de prova nas ciências humanas. (PERELMAN E TYTECA, 1958/2005, p. 2).

A lógica formal, isto é, a lógica limitada aos meios de prova das ciências exatas não é capaz de responder aos desafios da lógica linguageira, da negociação de normas sociais e da sua aplicação prática nas condutas e procedimentos do agir humano, na sua recursiva gnosiologia. A razão cartesiana, no sentido apodítico de Descartes, é limitada e incompetente para tudo o que escapa ao cálculo e à experiência empírica (dedução e indução). A pergunta-chave dos retóricos é: o que fazer quando essa razão não nos fornecer respostas para os problemas práticos, “abandonarmo-nos às forças irracionais, aos nossos instintos, à sugestão ou à violência?” (PERELMAN E TYTECA, 1958/2005, p. 3).

O ser humano faz seu mundo coletivamente mediado pela ação, consciente e não-consciente. O campo das práticas humanas não é meramente material do ponto de vista extensivo, mas a matéria psíquica, acessível e organizada pela linguagem compõe uma esfera gnosiológica, interpretativa. Dessa forma, toda ação coletiva humana produz e é produzida por elementos gnosiológicos, representacionais. Parte da ontologia

humana é essencialmente gnosiologia, interpretação, representação, linguagem e comunicação.

Consequentemente, para se inserirem em atividades sociais, os seres humanos aprendem, desenvolvem capacidades ligadas não somente às referências lógico-formais de necessidade, mas a coordenadas lógico-semióticas. Essas coordenadas são compostas pelos acordos possíveis, pelas obras culturais mutáveis, situadas e históricas, tanto na sua própria ontologia quanto no seu valor representacional, na sua significação social.

É a ideia de evidência, como característica da razão que cumpre criticar, se quisermos deixar espaço para uma teoria da argumentação que admita o uso da razão para dirigir a nossa ação e para influenciar a ação dos outros. (PERELMAN E TYTECA, 1958/2005, p. 4).

O pensamento seminal dos novos retóricos encontra apoio em outros especialistas da argumentação. Toulmin (2006) defende a separação entre a teoria lógica e a prática lógica, que seria uma espécie de avaliação dos argumentos situados em determinado contexto humano. Sua ideia baseia-se no conceito de “precedentes”, no sentido que esta palavra possui no ramo jurídico. Em outras palavras, defende, como Perelman, a noção de que o nascedouro dos verdadeiros argumentos é algo de caráter deveras social: a sua aplicabilidade a situações práticas e a resolução de conflitos.

As pesquisas e colóquios especializados mais recentes<sup>12</sup> apontam para a presença da dimensão sociodiscursiva, inclusive nas chamadas figuras de retórica. Estas não são meros ornamentos do texto argumentativo, mas constituírem a porta de entrada para uma análise da “Estruturação argumentativa do Léxico nos discursos” (PLANTIN 2009, p. 2), ou seja, podem ser abordadas como instrumentos para a análise da composição semântica do discurso argumentativo.

De fato, as produções verbais estão sempre articuladas a um agir não verbal ou geral. Dessa forma, para argumentar, nos utilizamos do conhecimento que temos desse agir específico e do nosso objetivo nesse agir. Defendemos, como Bronckart, a ideia de que “toda produção verbal constitua uma forma de ação humana particular, que estaria estreitamente articulada às atividades e/ou ações não verbais ou gerais.<sup>13</sup>” (BRONCKART ET ALLI, 2004, p.345)

<sup>12</sup> (PLANTIN, 2008 , 2009 ; VOGT, 2009 ;CITELLI, 2004 ; ADAM, 2010)

<sup>13</sup> « Toute production verbale constituait une forme d’action humaine particulière, qui était étroitement articulée aux activités et/ou actions non verbales ou générales » (BRONCKART ET ALLI, 2004, p.345) – TRADUÇÃO NOSSA.



Argumentar transforma-se na capacidade de articular objetivos diferentes em termos metarreferentes: ancoramos nossa argumentação no mundo vivido, prático, nas suas coordenadas físicas e sócio-subjetivas. Tais coordenadas servem de parâmetro para uma argumentação situada, na qual quem argumenta procura ao máximo compartilhar do mesmo mundo de quem ele deseja influenciar. Esse “paralelismo” prático-lingueiro revela-se no texto por intermédio de implícitos e subentendidos, mediante os quais o argumentador/expositor coloca a cena enunciativa da díade tese-argumento como algo “comum”, “ordinário”, quase como algo potencialmente óbvio. Esse falseamento de pré-acordos sobre o foco temático do argumento é a “ponta de lança”, o ataque inicial na construção de uma semiose que apanha determinado aspecto do real e o interpreta, lançando “luz”, enfatizando um ou mais aspectos desse real de forma que o argumento seja na verdade a construção de uma tela na qual a figura-argumento é o alto-relevo dos aspectos da ação relevantes para sustentar a tese do argumentador/expositor. Os aspectos do real que podem levar a uma conclusão diferente daquela intencionada pelo autor não estão no alto-relevo, quando muito permanecem como *background* da tela, ou são simplesmente “esquecidos”.

Ao argumentar, colocam-se em cena as características físicas de uma ação, pois sem essas não seria possível criar um mundo conjunto em que aquilo que se argumenta se ancora. A primeira coordenada lógico-formal do argumento não é a do silogismo, mas a do contexto físico em que se situa o agir-referente sobre o qual se argumenta. A partir dessa ancoragem no mundo do verossímil, passa-se a argumentar sobre as características psíquicas da ação ou situação sobre a qual se argumenta. As duas ancoragens aparecem nos textos de maneira sobreposta, paralela, quase indiferenciáveis.

Se observarmos o extrato de texto do exemplo seguinte, temos a tese que o autor defende explícita na linha 7. Para sustentá-la, ele utiliza avaliações ancoradas em representações sociais (qualidade de vida; mais adequado para deficientes), ou seja, o autor escolhe argumentos voltados para os valores de sua comunidade. O aspecto físico aparece nos verbos utilizados, *e.g.* na linha 2 <<ele é o melhor colégio que eu já vi>>: a utilização de um verbo que indica a ação física “ver” tenciona dar imparcialidade ao argumento, ancorando-o em uma ação do mundo lógico-natural.

1                                    <<Eu vou para o Colégio Normal,  
 2                                    por quê ele é o melhor colégio que eu já vi  
 3                                    e é o mais adequado para deficientes  
 4                                    e para quem usa moleta,  
 5                                    também tem a melhor qualidade de vida.  
 6                                    Por isso eu digo  
 7                                    é bom estudar no Colégio Normal.§>>

Excerto 1: Exemplar do *corpus* de textos de opinião recolhidos para a pesquisa. Sujeito E11,  
 texto 1

A ação de argumentar é sempre uma ação incompleta, no curso de facção. Primeiramente, porque como dizia Hume (1748/2006), sua eficácia é sempre inalcançada. Isso acontece, porquanto toda enunciação lançada na tecedura dialógica humana, tem consequências, prováveis, mas **não necessárias**, e, muitas vezes, imprevisíveis. O texto argumentativo, entretanto, se embasa em ações terminadas, completas; são os argumentos que sustentam as teses. Todo argumento, para ser argumento, é ação epistemologicamente completa, no sentido de uma ação potencialmente fatural, ou seja, que contém um princípio ou possibilidade de verdade ou verossimilhança física, social ou psíquica. Como dizem os juristas, o argumento precisa ter o “*fumus bonis juris*”<sup>14</sup>. É nessa dinâmica de possibilidade (tese) e probabilidade (argumento) que está o agir argumentativo nos textos e ações de linguagem.

A argumentação nos textos, assim como nas práticas sociais, está relacionada ao recorte que se faz do objeto da argumentação e da sua significação social para aqueles que estão envolvidos na discussão, assim como dos parâmetros de coordenação praxeológicos relacionados à situação de produção. Perelman e Tyteca (1958/2005), no seu esforço atualizador da própria argumentação, apontam para uma evolução sócio-histórica do argumentar, em e por causa das mudanças sócio-culturais.

Vê-se, assim, que a meta da arte da oratória – a adesão dos espíritos – é igual à de qualquer argumentação. “Mas não temos razões para limitar nosso estudo à apresentação de uma argumentação oral e para limitar a uma multidão reunida numa praça o gênero de auditório ao qual nos dirigimos.” (PERELMAN E TYTECA, 1958/2005, p. 6)

Com efeito, 2500 anos após a retórica de Aristóteles, a busca por uma análise da estrutura da argumentação humana está longe de caber nos limites da oratória. As

---

<sup>14</sup> Brocardo Jurídico que significa: “a fumaça do bom direito”.

práticas humanas complexas e coletivas se instauram com suporte nas interações cada vez mais multimodais e multifacetadas, cujas representações se acumulam em camadas de redes interpretativas dos valores sócio-subjetivos.

Sendo assim, cada enunciado argumentativo é uma tomada de decisão tendo em vista três eixos: um eixo praxeológico definido pelo agir-referente que serve de âncora situacional para a produção textual; segundo eixo gnosiológico no qual as representações físicas e sócio-subjetivas funcionam como pontos de referência lógico-normativos; terceiro e último eixo situacional, em que são levadas em consideração as relações específicas entre argumentador e audiência e a situação de produção imediata, situada.

É com base nas informações cruzadas advindas desses três eixos de referência que o argumentador/expositor constrói seu argumento. O texto passa a ser, então, a objetivação linguístico-discursiva dessas decisões semiótico-pragmáticas. Funciona como uma atualização das significações atribuídas aos três eixos em que se cruzam o agir-referente, sua dimensão gnosiológica e sua objetivação situacional-linguagem específica: o texto e o gênero textual ao qual pertencem.

O estudo linguístico-discursivo da argumentação não pode, conseqüentemente, resumir-se ao estudo da estrutura da argumentação. A variedade de decisões textuais que precisam ser tomadas a partir das práticas sociais concretas que engendraram a produção de um determinado texto, que tem como fim, persuadir ou convencer outrem de algo, não resulta em uma gramática ou em forma única.

Percebemos que a argumentação nos textos é uma forma de transversalidade temática, cuja rede de significações é criada em todos os elementos da arquitetura textual, desde a sua estrutura profunda, o plano geral do texto, as modalidades discursivas mais fundamentais, as macroproposições sequenciais, os mecanismos de textualização e de progressão temática do texto e os mecanismos de enunciação. Em todos esses níveis, se percebe a presença de decisões pragmático-discursivas, realizadas por meio dos recursos específicos de uma língua natural, que apresentam um potencial infinito de combinações e operações linguísticas.

Assim, cabe ao estudioso da argumentação, como defendem os novos retóricos, a preocupação com a ideia de auditório: todo discurso se dirige a um auditório, sendo muito frequente esquecer que se dá o mesmo com todo escrito (PERELMAN E

TYTECA, 1958/2005, p. 7). Em nosso estudo, procuramos analisar a abrangência desse conceito e como a representação de auditório guia o argumentador/expositor. Parece-nos que essa é uma ideia-chave que vale a pena desenvolver, atualizando-a à luz da perspectiva sócio-histórica.

Dessa forma, percebemos como primeiro auditório, **o auditório-base** para a feitura do texto argumentativo não aquele a quem se dirige especificamente o texto argumentativo, por exemplo, o leitor de um artigo de opinião em um jornal X, mas a própria comunidade discursiva na qual o argumentador/expositor está inserido. É da experiência adquirida nessa comunidade que o autor retira as suas representações mais estáveis e é para essa comunidade que o seu texto argumenta, é para ela que ele articula o sentido primeiro. Assim o primeiro teste do texto, realizado por quem o constrói o texto, é saber se este faz sentido dentro das referências representacionais da comunidade discursiva da qual este faz parte. Prova disso é que muitas vezes não importa o fato de o leitor do texto fazer ou não fazer parte dessa mesma comunidade. Quem enuncia enuncia primeiramente para os seus e para o mundo languageiro que conhece e no qual se movimenta. O argumentador mais capacitado tenta, por outro lado, ampliar ao máximo a referência representacional para incluir o destinatário final na sua comunidade discursiva.

Em suma, o primeiro auditório de quem argumenta é ele mesmo, seus valores e suas significações, não como indivíduo apenas, mas como parte de uma coletividade e o seu discurso deve fazer sentido primeiramente para essa coletividade, esse conjunto de humanos envolvido em um agir-referente específico. Conforme Perelman e Tyteca:

Para que haja argumentação, é mister que, num dado momento, realize-se uma comunidade efetiva dos espíritos. É mister que se esteja de acordo, antes de tudo e em princípio, sobre a formação dessa **comunidade intelectual** e, depois sobre o fato de se debater uma questão determinada. (1958/2005, p. 16)

Do ponto de vista sociodiscursivo, Bronckart (1999; 2008) afirma que a própria consciência é dialógica, em constante formação e reformulação das significações indexadas socialmente. Nossa abordagem, postula a expansão do conceito retórico de auditório para comunidade discursivo-languageira. Essa comunidade é na verdade uma sobreposição de camadas de funções e grupos sociais que se entrecruzam na objetivação da autoria. Ora, o aluno que produz um texto argumentativo para o jornal escolar faz parte de uma comunidade discursiva que se caracteriza pelo entrecruzamento de vários

coletivos humanos. Em cada um desses coletivos o aluno-autor possui um lugar social que lhe serve de coordenada praxeológica e representacional, que lhe diz o que pode fazer, dizer e como dizer o que quer fazer.

As coletividades de que faz parte – a família, o grupo sócio-econômico, os saberes e dizeres caracterizadores da sua região sócio-econômica, a escola, a turma, o clã familiar expandido (tios, avós, primos), a comunidade escolar mais ampla, as representações sobre escola, estudo, sobre o ato de escrever e de estudar, sobre o ambiente escolar – todas essas esferas concêntricas do mundo da vida em que ele está inserido perpassam as tomadas de decisão argumentativas que se objetivarão no texto em produção. Na verdade, é um constante caminhar pelo meio social e pelas obras culturais que o rodeiam e rodeiam o momento de produção do texto. Dessa forma, o auditório-base é um feixe de rerepresentações sociais concentradas em torno e a partir das coletividades e práticas sociais mais amplas que constroem a vida do autor-argumentador, tanto em sua dimensão ontológica quanto gnosiológica.

Seria, porém, uma contradição insistirmos em que a definição de auditório comporta apenas essa dimensão auto-centrada no autor e na sua comunidade discursiva. Estamos insistindo no aspecto interacional da argumentação e, portanto, aqueles a quem o texto é dirigido também possuem parcela importante na definição desse auditório virtual que o autor do texto, principalmente do texto escrito, leva em consideração ao produzir seu escrito. Após passar pelo teste do **auditório-base**, como exprimimos anteriormente, o automonitoramento do argumentador/expositor realiza testes de verificação praxeológica e psíquica em relação ao ponto de vista do destinatário do texto. Esse destinatário pode ou não compartilhar das mesmas coordenadas representacionais do autor. É posta aí uma série de operações psíquicas cujo objetivo é avaliar os parâmetros de significações capazes de influenciar e de “falar a mesma língua” do interlocutor. O orador é obrigado então a adaptar-se a um auditório que pode ser estranho às próprias coordenadas discursivas. Essa adaptação enseja estratégias que vão, como já falamos, do apagamento da agentividade, à colocação em marcha de modalizações enunciativas. Quanto mais abrangente o meu público, mais *erga omnes* meus argumentos terão de ser do ponto de vista dos seus critérios de validade. Normas sociais, inseridas no reino da possibilidade, são expressas como normas físicas, participantes da dimensão da necessidade. O primeiro “falseamento” não é por nós encarado como um fator de exclusão da validade ética do discurso.

Todo discurso é argumentativo (DUCROT, 1987), pois que postula o estatuto de discurso, de algo a dizer, de algo a significar. Um exemplo claro disso são os enunciados cuja dimensão performativa é mais evidente<sup>15</sup>. A argumentação nesses enunciados não está no convencimento ou persuasão do auditório, mas na validação do ato performativo com suporte no papel social do enunciador e do contexto de produção. De fato, não apenas o texto performativo deve fazer sentido para o auditório, mas o ato performativo precisa ser fundamentado praxeologicamente.

Todo discurso argumentativo é **parcialmente** falacioso, no sentido em que o argumentador/expositor projeta luz sobre aspectos da realidade física ou psíquica que venham a apoiar o seu ponto de vista. Da mesma forma, o fato de basear-se em dados (mesmo que parciais) da realidade faz esse discurso um **texto potencialmente “verdadeiro”**. É dessa contradição ontológica que nascem as decisões e os acordos praxeológicos que brotam das ações de linguagem envolvidas pelos textos argumentativos. É essa a dinâmica da vida languageira da argumentação, a dinâmica das decisões humanas que brotam dos textos argumentativos.

Não criticamos Perelman e Tyteca por deliberadamente excluírem essa dimensão praxeológica da sua análise retórica da argumentação: “interessamo-nos menos pelo desenrolar completo de um debate do que pelos esquemas argumentativos empregados”. (IDEM IBIDEM, p.10) Apenas nos propomos a um corte epistemológico mais amplo que inclua pelo menos a previsibilidade/imprevisibilidade das consequências dos textos argumentativos sobre as esferas praxeológicas humanas.

Os critérios de validação de um argumento não são a sua eficácia sobre a tomada de decisão do destinatário. Isso já é defendido por Perelman e Tyteca: “Buscamos acima de tudo, caracterizar as diversas estruturas argumentativas, cuja análise deve preceder qualquer forma experimental à qual se quisesse submeter sua eficácia”. (1958/2005, p. 10).

A discussão sobre a natureza do auditório de um texto argumentativo nos leva ao debate sobre os âmbitos lógico-normativos da argumentação. Nosso trabalho consiste, como já mencionamos, na busca pela análise da argumentação nos textos/discursos e nossa concepção de linguagem nos leva a mergulhar na vida languageira, isto é, nas manifestações das línguas naturais como organizadoras do meio social e das obras e

---

<sup>15</sup> Para nossa abordagem, todo enunciado carrega uma dimensão performativa e não-performativa, podendo haver uma preponderância de uma dimensão sobre a outra.

práticas culturais humanas. É, portanto, necessário utilizarmos construtos referentes a uma lógica dialética, do plausível, do acordo de vontades humanas. Nessa lógica, os construtos dos sistemas lógico-formais se adaptam e se transformam para acolher as características dos sistemas praxeológicos e gnosiológicos característicos do agir humano, das suas contradições, da sua dinâmica e da sua eterna atualização, irreversibilidade e mutabilidade.

Exemplificando: todo sistema lógico possui axiomas, que são os princípios básicos presumidos como verdadeiros *a priori* e, portanto, a base lógica para a dedução dos demais atributos do sistema e das suas demonstrações (TOULMIN, 2006). Como afirma a lógica cartesiana, o que está provado não é objeto de argumentação, pois evidente, entretanto, a argumentação linguageira no mundo da vida se dá mediante a constante negociação de significações sobre axiomas sociais, valores representacionais relativamente estáveis e perenemente em transformação e atualização.

Os axiomas linguageiros se manifestam nos implícitos, nas regras quase óbvias, nas crenças, na voz social, caracterizada pelos pronomes indefinidos ou por sintagmas nominais de “genericidade” dispersa ou indeterminada. Esses axiomas são paradoxalmente instáveis, porquanto atuam como concentradores de energia valorativa, como nódulos de pré-acordos de normas sociais cuja força depende da adesão cultural da comunidade discursiva de onde brota. “o conjunto daqueles aos quais desejamos dirigir-nos é muito variável, está longe de abranger para cada qual, todos os seres humanos.” (PERELMAN E TYTECA, 1958/2005, p. 18).

Não basta produzir um enunciado. Esse enunciado precisa de legitimidade argumentativa, legitimidade dada por quem o acolhe, pelo suporte e pelo grupo no qual circula. A famosa definição que Perelman e Tyteca (1958/2005) fazem entre convencer – erigir argumentos válidos para qualquer auditório - e persuadir – argumentar para as vicissitudes de um auditório particular – não é de vital importância para a argumentação linguageira.

Afinal, não seriam todos os tipos de argumentos concernentes à validação de um auditório situado historicamente? Há muito Marx e Engels (1932/1984) definiram o materialismo dialético, superando o materialismo hegeliano no que concerne à sua visão idealista: devemos olhar para o devir histórico, formado por ações humanas, concretas ancoradas no real.

Sejam conceitos, tidos como precisos, ou noções fugazes, a ancoragem dos argumentos dá-se no real:

Podemos, de maneira polar, denominar de “conceito” aquilo que pode ser definido de maneira precisa, unívoca e aplicável em todos os casos [...] e, contrariamente de “noção”, aquilo que só pode ser definido pelas condições nas quais recorreremos a elas. [...] De toda forma, as noções ou conceitos, se chegamos até eles, não existem totalmente sozinhos, mas em função dos campos nos quais eles entram, das relações discursivas já realizadas, daquilo que segundo a tradição é aceito ou recusado. Dito de outra forma, uma palavra que representa uma noção ou conceito só pode ser apreendida enquanto <<originada de.>><sup>16</sup>. (FRANÇOIS: 2009, pp.49,50).

Consequentemente, para abordarmos de forma monista (SPINOZA, circa 1685/2009) as realidades sócio-semióticas constituídas pelos humanos sob as diversas formas de representações, necessitamos caracterizá-las como entes reais, não apenas como imagens mentais, mas como o conjunto de processos e produtos relativamente estáveis que constituem as « obras culturais » humanas. Mais especificamente, na semiose de nível superior e peculiar que constitui as línguas naturais, essas representações se traduzem nos textos/discursos com base em pré-acordos formados por categorias de representações sociais atualizadas pelo narrador/expositor.

Davidson aponta para o critério sociocomunicativo de validação da verdade já trazido por Jürgen Habermas (1987) e por Wittgenstein (1975):

A comunicação linguística, o instrumento indispensável da compreensão interpessoal refinada, repousa sobre enunciados mutuamente compreendidos, cujos conteúdos são finalmente fixados pelos padrões e causas das sentenças sustentadas verdadeiras. O calço conceitual da interpretação é uma teoria da verdade; a verdade, então repousa, no fim, sobre a crença e, ainda mais fundamentalmente, sobre as atitudes afetivas. (DAVIDSON, 2002, p. 107).

Em relação à argumentação, o conhecimento dessas crenças comuns e, mais amplamente, das representações coletivas, significa a possibilidade de dialogar com as diversas instâncias sócio-subjetivas constituídas das práticas sociais complexas. Dessa forma, julgamos necessário nos debruçar sobre os aspectos da vida representativa e suas consequências sócio-semióticas e linguístico-discursivas.

---

<sup>16</sup> “On peut, de façon polaire, appeler <<concept>> ce qui peut être défini de façon précise, univoque et applicable dans tous le cas. [...] Et au contraire <<notion>> Ce qui ne peut que se modifier selon les conditions dans lesquelles on y a recours. [...] de toute façon, les notion ou les concepts, si on les atteint, n’existent pas tout seuls, mais en fonction des champs dans lequeles ils entrent, des relations aux discours déjà tenus, à ce qui de la tradition est accepté ou refuse. Autrement dit, un mot représentant de notion ou de concept ne peut être saisi qu’<<en tant que>>.” (FRANÇOIS: 2009, pp.49,50)



## 1.2 As representações e a argumentação linguageira: o exemplo da responsabilização enunciativa

Os fatos psíquico-semióticos compreendidos naquilo que chamamos de **representação**, individual ou coletiva, constituem uma parcela considerável do objeto sobre o qual revolvem a Linguística, a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia, ou seja, as ciências sociais e humanas como um todo. As representações influenciam as práticas sociais, ao mesmo tempo em que são verdadeiramente constituídos e reconstituídos nas interações linguageiras que formam o mundo do agir humano coletivo.

A filosofia da práxis e os pesquisadores ancorados na corrente sociointeracionista têm como objeto de estudo o agir humano, assim como os processos e graus de implicação dos diversos participantes (actantes) no desenrolar das práticas e interações sociais. O fato de essas ações serem influenciadas e organizadas por meio de representações e, simultaneamente, contribuírem para a transformação do mundo das significações, isto é, do mundo representado, situa a dinâmica dos processos de <<representação-ação-significação>> como um dos pontos centrais a discussão e pesquisa das ciências sociais e humanas.

Dois subaspectos dessa problemática são expressos como fonte de reflexão. Primeiramente, a relação entre as representações individuais e as coletivas (DURKHEIM, 1898) e como essas duas realidades se originam e modificam mutuamente constitui uma questão debatida não só pela sua importância na definição das interações dos fatos psíquicos e sociais, mas pela função que a semiose e a linguagem verbal exercem na formação desses “mundos” representacionais, verdadeiros territórios do psiquismo superior, como diria Vygotsky.

Em segundo lugar, a relação entre as representações individuais e coletivas e sua conexão com o agir humano – as atividades sociais, as ações individuais e a rede de interações práxi-linguageiras – se exprime como aspecto fundante na constituição dos mundos sociosemióticos que perfazem o esteio das obras culturais humanas.

A complexidade das representações é bem explicada por Durkheim:

Com efeito, toda representação, no momento em que se produz, afeta[...] as representações presentes e passadas.[...] Esses fenômenos de transferência são mesmo ainda mais fáceis de conceber no que diz

respeito à vida representativa, na medida em que ela não é formada de átomos, separados uns dos outros; é todo um contínuo no qual as partes se interpenetram. (1898/2009, pp. 30,31).

A principal característica das representações é a sua persistência, independentemente do acontecimento ou da situação social que as produziu. Apesar de sua resistência, as representações individuais são constituídas no percurso da microgênese individual e, portanto, são atualizadas pelos seres humanos individuais.

Esse indivíduo, contudo, se insere como membro de uma coletividade humana. Daí é que assim como os indivíduos possuem uma vida psíquica, a sociedade possui um esteio psíquico, formado pelas interações e pelas representações coletivas que moldam as obras culturais humanas: “nada, portanto, seria mais absurdo que conceber a vida psíquica como uma espécie de absoluto que não viria de nenhuma parte e que não se associaria ao resto do universo”. (DURKHEIM, 1898/2009, p.37).

Não podemos separar as representações individuais das coletivas de forma objetiva, assim como não podemos destacar a vida do indivíduo dos grupos sociais de que faz parte. Consequentemente, assim como os fatos sociais são resultado de associações entre humanos e das **interações** destes, as representações coletivas são processos de consolidação de acordos e significações engendrados coletivamente:

Se podemos dizer, em certo sentido, que as representações coletivas são exteriores às consciências individuais, é porque elas não derivam dos indivíduos tomados isoladamente, mês de seu concurso, o que é bem diferente.[...] A vida representativa não pode ser dividida de uma maneira definida [...]; ela só pode existir no todo formado por sua reunião, como a vida coletiva só existe no todo formado pela reunião dos indivíduos. (DURKHEIM, 1898/2009, pp. 40,41).

Dessa forma, as dimensões praxiológicas e representacionais (gnosiológicas) do agir humano imbricam-se, gerando-se mutuamente. É preciso, porém, achar o elo, o fenômeno mediante o qual se organizam essas interações. A vida representativa, como a denomina Durkheim, faz parte do agir humano, é tão real quanto a vida física e o mundo vivido pelos humanos é tecido semioticamente.

A semiose em sentido amplo, no entanto, é um caminho para a apreensão das representações coletivas. O signo linguístico, porém, tornado discurso nos textos produzidos nas interações humanas, constitui o princípio unificador e a porta para a inteligibilidade das representações individuais e coletivas. A realização linguageira dos processos práxi-representacionais **acontece nos textos**, produzidos como exemplares de

gêneros textuais (verdadeiros exemplares de representações estáveis de caráter discursivo-textual). O acesso aos sentidos do mundo humano (representado e vivido) se dá por intermédio da análise dos textos/discursos. Nos textos, se juntam, os aspectos representacionais e práticos do agir humano, “semiotizados” e perceptíveis com apoio em marcas enunciativo-discursivas e linguísticas.

Dessa forma, é mais do que necessário, quiçá fundamental, refletir sobre a maneira como as representações se estabelece no agir argumentativo, pois esse agir está presente não apenas em determinados textos – os chamados textos de opinião –, mas em toda produção languageira que influencie uma tomada de decisão ou uma mudança de opinião. Essa presença do viés argumentativo é gradual e varia de um ponto mínimo a um ponto máximo de preponderância no texto.

Como afirmamos, ao argumentarmos, estabelecemos uma rede de significados que se harmoniza aos parâmetros reais (físicos e sociosubjetivos) do contexto de produção praxiológico-languageiro que lhe dá origem. Esses parâmetros são os construtos ou mundos representacionais pré-construídos languageira e coletivamente; entretanto, na construção do texto argumentativo, novas significações são engendradas, colaborando para a (re)construção desses parâmetros.

Os indícios linguísticos desse círculo de conservação e mudança representacional são diversos e presentes em todos os níveis da arquitetura textual. No exemplo abaixo,

<<Eu não posso mais ficar no Maria Cardoso<sup>17</sup>, porque não tem o 6º ano letivo. Por isso eu vou para o CERE<sup>18</sup>, porque lá tem o 6º ano. §>>

Excerto 2: Exemplar do *corpus* de textos de opinião recolhidos para a pesquisa. Sujeito E1, texto 2

Nesta asserção, há uma clara dimensão praxiológica: a escola X não oferece o 6º ano, necessário para a continuidade dos estudos. A escola Y oferece a continuidade do ensino (fatos objetivos). Ao mesmo tempo percebe-se a dimensão representacional, surgida das valorações familiares e sociais: continuar a estudar é uma regra social, não uma necessidade natural. Estão aí imbricados vários níveis representacionais:

<sup>17</sup> Escola do bairro onde o autor do texto mora.

<sup>18</sup> Escola do bairro onde o autor do texto mora.

- 1 social – norma legal obriga a continuar a estudar. Essa norma tem ancoragem físico-local (lei vigente no Brasil).
- 2 subjetivo – continuar a estudar constitui um fator de auto-estima, de formação de uma imagem de si como integrante de uma coletividade.<sup>19</sup>

É interessante notar que uma representação social não é uma imagem, mas um processo no qual se percebe uma dinâmica semiótico-social (a regra) e a sua influência na representação individual: a regra internalizada pelo indivíduo como algo <<necessário>>, ou seja, uma norma representacional pode ser tão forte que se transforma em prescrição social cuja força ultrapassa a barreira deôntica, relativa ao dever, e passa ao nível epistêmico de algo causal-natural. Os indícios linguísticos podem ser detectados:

- a) na modalização presente na locução verbal da primeira frase <<não posso mais ficar...>>. O metaverbo <<poder>> intensifica nessa frase uma relação causal do mundo físico-objetivo; e
- b) na não-modalização do verbo da segunda frase <<por isso eu vou...>>. A ação de continuar a estudar é entendida como algo natural, parte do mundo objetivo, sem necessidade de modalização ou explicação, apesar de constituir uma norma ou costume social

Demonstramos, pois, um exemplo de conservação representacional. Entretanto no mesmo texto, contudo, os argumentos utilizados pelo autor são organizados de acordo com as suas significações pessoais, com as representações individuais daquilo que para ele constituem critérios de validade sociosubjetivos.

<<Os pontos positivos é que lá tem quadra de esporte, mas os pontos negativos é que tem muitas brigas.§

O CERE é bom, tem várias coisas lindas lá dentro, tem professores legais, eu **descobri pela minha prima, ela estuda lá.>>**

Excerto 3: Exemplar do *corpus* de textos de opinião recolhidos para a pesquisa. Sujeito E1, texto 2

---

<sup>19</sup> Na verdade, não devemos separar os parâmetros dos mundos sociais e subjetivos. Sua união na formação das representações coletivas é por demais interativa. A distinção que apresentamos configura-se apenas para fins de análise. Os mundos sociais e subjetivos são por demais imbricados e correspondem à esfera **sócio-subjetiva** da vida representada.

O critério de validação do argumento escolhido é o testemunho de alguém que estuda na outra escola. O autor poderia ter se valido de outro critério de validade (testemunho dos pais, indicação de um adulto). A referência apontada no texto indica uma opção realizada pelo autor individual dentre outras possíveis e presentes no conjunto de representações coletivas.

Mais ainda, é preciso perceber que a representação não é a construção de imagens mentais, mas os processos psíquico-semióticos de alinhamento entre o mundo físico e o mundo psíquico (nas suas dimensões sociais e individuais). elaborar representações é colocar em marcha ideias, critérios de validade, conceitos, crenças e fazer uso destes processos nas práticas humanas. Somos instados a representar sempre, pois temos de agir coletivamente, fazer sentido coletivamente.

A formulação da semiose e, na sua forma linguístico-discursiva, os textos/discursos nos permitem pôr em marcha essa dinâmica e processos representacionais. Não apenas como instrumento psíquico no sentido vygotskyano, mas como tecido estruturante da dimensão gnosiológica humana.

A linguagem verbal é, portanto, não apenas a voz dos pensamentos, mas o substrato aquoso, por onde caminham ideias coletivas; significados que, transformados em representações mais estabilizadas, tornam possíveis as obras culturais humanas e a complexidade das práticas sociais.

A atividade languageira sobre o ponto de vista da sua dimensão representativa está sempre em re-definição, isto é, a cada interação relacionada àquela atividade, novas significações são adicionadas às representações anteriormente estabilizadas, provocando dinâmicas de atualização e de conservação (confirmação) dessas representações, que não se constituem em conceitos fixos, mas em construtos ativos, vivos, em constante movimento entrópico.

Essa reflexão languageira, esse pensar sobre a prática e acerca do próprio pensar é caracterizado pela ancoragem na **situação real de atividade** que enseja o texto. Podemos, então, dizer que todo texto é construído sobre as bases de uma interação social que cria um <<quadro específico>> de coordenadas físicas e sociosubjetivas, em torno das quais a atividade se torna complexa e se preenche com normas, representações e objetivos, ensejando sobre ela mesma uma recursividade languageiro-praxeológica.

Enfim, agimos **na e por meio** da linguagem, a qual simultaneamente permite e delimita as interações humanas que **acontecem** <<linguagemiramente>> (BULEA, 2005).

No diagrama a seguir, sintetizamos a relação entre as atividades práticas e linguageiras, remetendo, enfaticamente, ao fato de que ambas são interdependentes e mutuamente determinantes. Disso decorre que a Linguagem não é apenas mais uma das capacidades humanas, mas também uma megacapacidade constituída mesmo do humano (sujeito), pois é a partir dela que regulamos nosso agir e por ela nos tornamos conscientes desse agir, o que nos permite a elaboração de **instrumentos psíquicos** de mediação com e sobre o mundo (objeto).

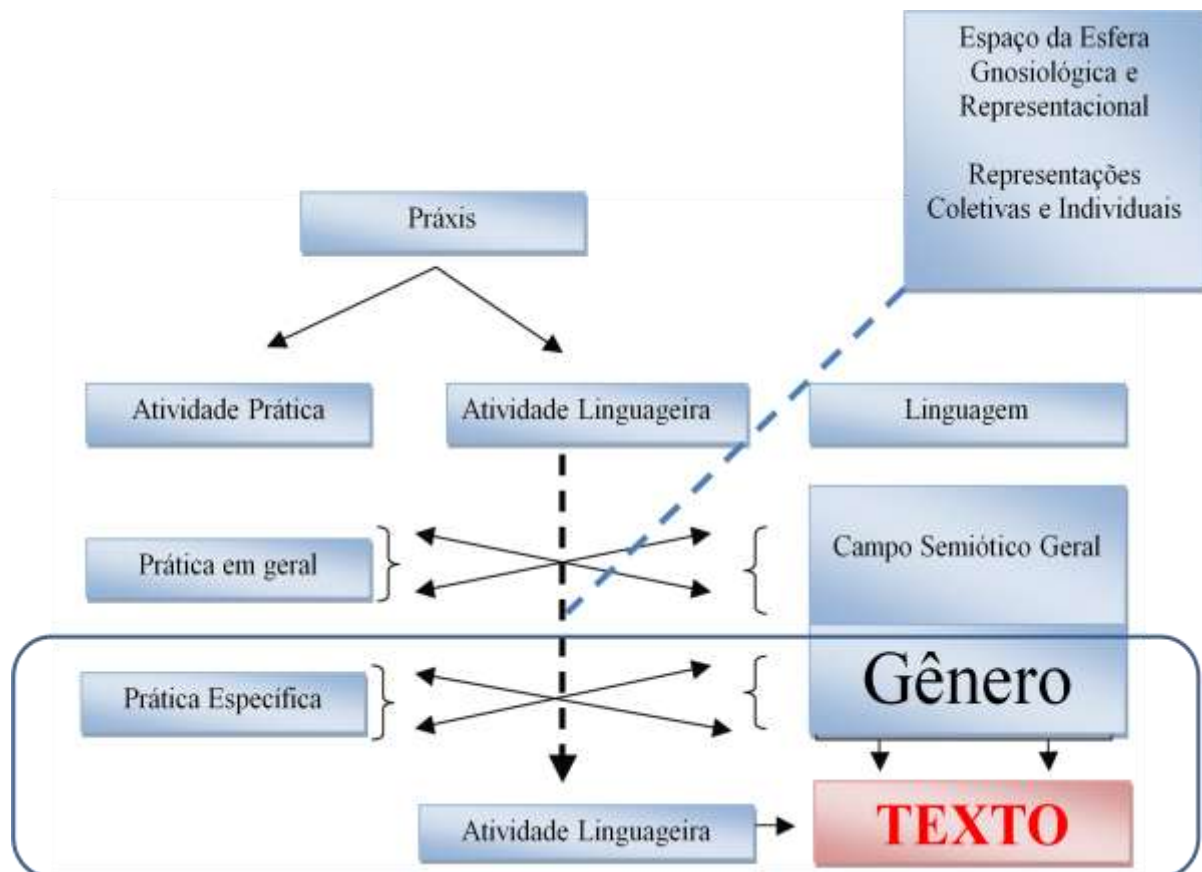


Diagrama 1: Relação Práxis & Linguagem (adaptado de BRONCKART: 2008, p.45)

Os mundos físicos e sócio-subjetivos organizam os valores das significações. O psiquismo dos indivíduos é impregnado e organizado por essas significações indexadas ou valoradas na interação com o meio. Constatamos a ubiquidade da linguagem e a possibilidade de distinguir modalidades de linguagens de acordo com o seu lugar de

ancoragem, seja ele a interação (língua em ato comunicativo); a língua natural socialmente estável (língua como representação coletiva); a língua interna (como representação individual, isto é, internalizada do meio social, mas atualizada microgenicamente).

Como já assinalamos, o objeto das ciências sociais e humanas é o agir das pessoas. Nas práticas sociais, os actantes de um determinado **agir-referente** (BRONCKART, BULEA e FRISTALON, 2004). se mobilizam em diversos graus de colaboração e comprometimento, mas sempre fazendo uso de pré-construtos, que constituem os termos de acordos lógico-semióticos e sociodiscursivos que limitam e ao mesmo tempo organizam as possibilidades de criação e de inovação ontológica e gnosiológica dos agentes nas **atividades, ações, tarefas e processos** realizados pelo homem.

Conforme Bronckart (2004) o agir-referente é uma categoria epistemológica que pretende evidenciar o objeto das ciências sociais e humanas ao se debruçar sobre as atividades e ações que têm no seu nascedouro uma ação propriamente humana e pode ser caracterizado pela participação do actante no seu desenrolar de forma consciente e autônoma (ator) ou de forma tangencial ou não-consciente (actante).

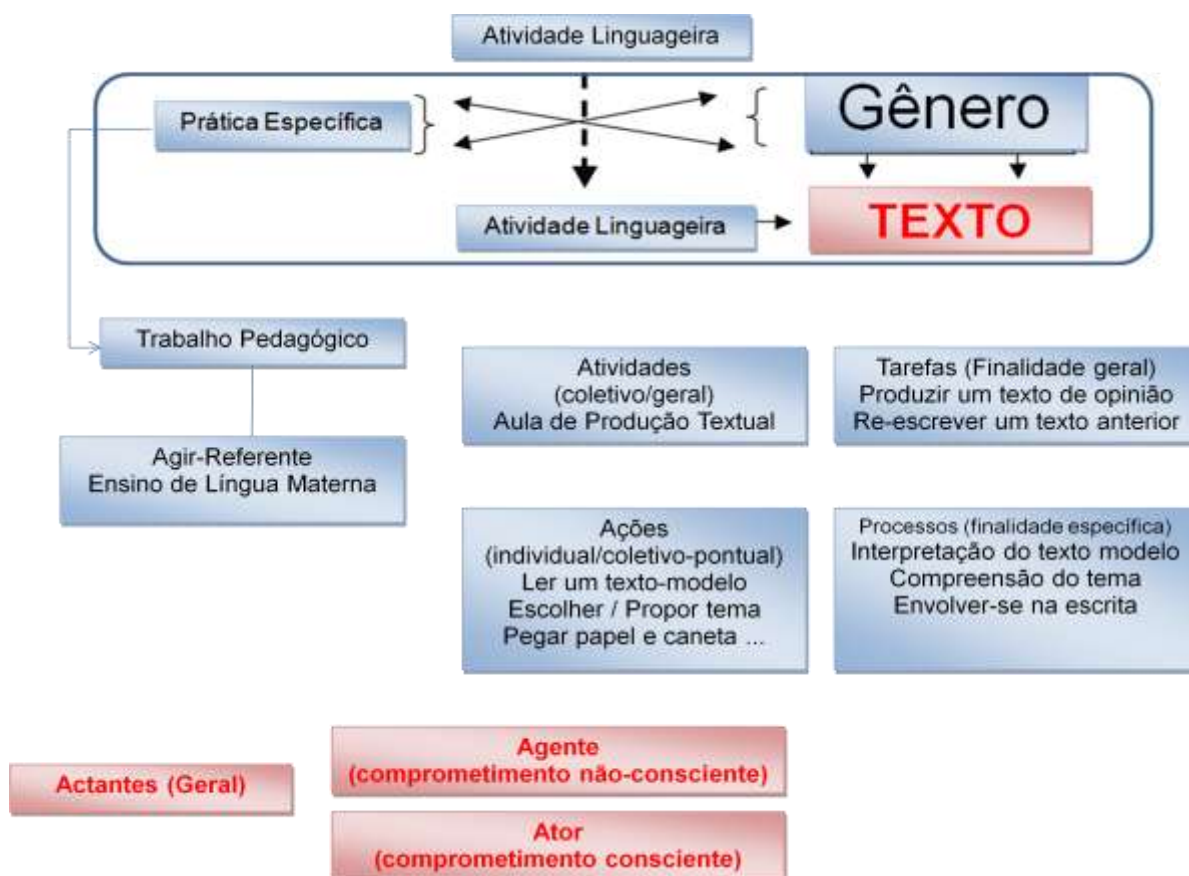
Durkheim, em seu texto seminal acerca das representações individuais e coletivas (1898/2009), aponta para esses diferentes níveis de actância :

Se, portanto, nos é dado constatar que certos fenômenos podem ser causados somente por representações, isto é, se eles constituem os signos exteriores da vida representativa, e se, por outro lado as representações que assim se revelam são ignoradas pelo sujeito em que se produzem, dizemos que podem existir estados psíquicos sem consciência. (Op. cit. pp. 32 e 33)

Paralelamente, nas práticas sociais correspondentes a determinado agir-referente, temos vários actantes que se distinguem entre **atores**, envolvidos, comprometidos e conscientes da sua ação, e **agentes**, envolvidos na ação, porém de forma não comprometida, sem clareza do seu papel ou função, enfim de forma arbitrária.

Na sequência, exemplificamos esse construto teórico baseado no exemplo de uma aula de língua materna. Em determinados momentos e em relação a certas ações, professor e alunos podem assumir papéis de atores ou de meros agentes, dependendo do seu estado de envolvimento mais ou menos consciente nesta ou naquela ação durante a aula.

A prática específica (ou agir-referente) é constituída com dimensões praxeológicas e linguageiras. Nesse agir-referente, a ação se dá principalmente por meio de textos, sendo a própria aula uma espécie de gênero textual. Os gestos, ações e



movimentos não conscientes se fundem às “semiotizações” e interpretações dessas ações. Pegar um lápis para escrever é uma ação humana e, portanto, “semiotizada”, interpretada, pois todo gesto humano é representado. O grau de impressão linguageira se eleva nas ações constituídas pela própria produção dos textos. Agimos por intermédio dos textos, atingimos objetivos quer sejam eles conscientes ou não.

Fonte: Diagrama 2: “Decomposição” de um agir-referente.

O mesmo princípio dos graus de actância se aplica ao agir argumentativo nos textos. A assunção de um papel de actante-ator ou actante-agente **em uma ação de liguagem que dá origem a um texto argumentativo** está relacionada à rede de parâmetros discursivos estabelecida no e pelo texto.



Enfim, como explica Bronckart;

A forma e o conteúdo se fundem no discurso compreendido como fenômeno social: ele é social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus elementos, desde a imagem auditiva até as manifestações semânticas mais abstratas. (1999, p. 20).

Consequentemente, podemos fazer ligações entre as operações de linguagem realizadas nas ações de linguagem e os diversos aspectos da tecedura textual. Esses indícios linguísticos são evidências das limitações que a própria língua natural, a qual o actante utiliza, impõe. Em suma, suas escolhas ao elaborar o texto não são limitadas aos seus conhecimentos, ou às intenções, objetivos que, por acaso, queira atingir com determinado texto.

O texto não é uma produção mental, mas uma obra sócio-semiótica na qual há que se obedecer aos pré-acordos consignados na realidade das representações individuais e coletivas que são “consultadas” ao longo do processo de produção, a fim de que o texto seja constantemente avaliado segundo os critérios de validade das representações que circulam situação real de produção.

Não nos estamos referindo a modelos ou textos ideais, mas produções dinâmicas que variam de um simples bilhete a um ensaio literário. Não importa o nível de complexidade do texto, sua integridade é maior do que a soma de suas partes e, portanto, todo texto, tomado como um todo, é um construto *ex machina*. Opera como potência das significações a ele trazidas, vinculadas a diferentes amarras sócio-semióticas. Esses parâmetros são exatamente o que permitem ao texto “fazer sentido” dentro de uma determinada ação de linguagem.

Em relação ao texto argumentativo, encontramos as evidências dessas limitações sócio-semióticas e languageiras na organização e construção enunciativa que marca as redes de tese-argumentos. **O produtor-físico** do texto pode transferir para diversas instâncias **a responsabilidade enunciativa** do que é dito/escrito. Essa não é uma escolha simplesmente mental ou cognitivo-biológica, mas faz parte do trabalho coletivo que é a construção-emanção de significados no texto.

As sincronias sócio-semióticas nas quais se consubstanciam historicamente as línguas naturais constituem um nível de actância coletivo, pois são produtos dos

processos representacionais erigidos pelas gerações anteriores que utilizam um vernáculo específico.

Podemos dizer que muitas vezes o que dizemos e escrevemos não é fruto das nossas escolhas, mas, muitas vezes, emprestamos das representações coletivas e da sincronia atual da língua natural que utilizamos, as operações, estruturas e parte significativa do conteúdo necessárias para elaborar um texto.

Para compreender o agir linguageiro humano, é preciso assumir a “genericidade” e actância do social sobre o individual, ainda que neguemos um determinismo da dimensão social sobre a subjetiva. Na verdade, o humano quer participar do mundo humano para se humanizar e **se percebe obrigado a entrar em acordo linguisticamente a fim de (sobre)viver praxiologicamente.**

O discurso mais íntimo é também dialógico: atravessado por uma audiência virtual, mesmo que a representação dessa audiência não esteja clara na mente do locutor. Como afirma Voloshinov:

[...] Nós não exitamos a afirmar categoricamente que os discursos mais íntimos, são também em parte dialógicos : eles são atravessados pelas avaliações de um auditório virtual, de um auditório potencial, mesmo se a representação de tal auditório não apareçam de forma clara no espírito do locutor. [...] ( 1930/1981, p. 294).<sup>20</sup>

Retornando aos mecanismos de enunciação, podemos perceber que em diversos textos **a instância responsabilizada** pelo que é dito é caracterizada como uma voz geral, semi-natural (no sentido de óbvia ou necessária). Essa voz basal, na qual a maioria das proposições textuais se ancora, é chamada por Bronckart de **voz neutra** (1999).

Em relação à argumentação nos textos estudados, a neutralidade dessa voz acaba no nome. Ela só é neutra no sentido de não especificada, isto é, em oposição aos enunciados cuja responsabilidade enunciativa é claramente apontada. Na argumentação, ser (parecer) neutro é uma boa estratégia para ser ouvido.

Transferir uma posição ou opinião para a instância geral de comunicação que situa os actantes como “iguais” é como dizer que essa opinião é parte da doxa. É como

---

<sup>20</sup> nous n'hésitons pas à affirmer catégoriquement que **les discours les plus intimes sont eux aussi de part en part dialogiques** : ils sont traversés par les évaluations d'un auditeur virtuel, d'un auditoire potentiel, même si la représentation d'un tel auditoire n'apparaît pas clairement à l'esprit du locuteur. (Voloshinov, 1930/1981, p. 294) – TRADUÇÃO NOSSA.

uma afirmação deôntica sub-reptícia na qual a validade do que é dito reside no fato de não pertencer a ninguém especificamente.

Este texto termina com um trecho de discurso teórico<sup>21</sup> que representa claramente a voz neutra:

<<Os pontos positivos é que lá tem quadra de esporte, mas os pontos negativos é que tem muitas brigas§ Tem muitos assaltos, os garotos pinchando na porta da escola e voltando para os pontos positivo, lá tem laboratório, sala de informática e outras coisas boas,§ Mas lá do lado de fora da escola tem muitos furtos tem muita pichação, **Mas é assim mesmo, tudo tem seu lado bom e ruim.**§>>

Excerto 4: Exemplar do *corpus* de textos de opinião recolhidos para a pesquisa. Sujeito E22, texto 2

Na proposição grifada, o autor situa como argumento para ancorar sua opinião sobre a escola mencionada uma expressão que, por fazer parte do senso comum, teria validade como fruto da opinião geral. Seria o equivalente a uma aporia na lógica formal, ou seja, algo que deve ser tomado como verdade a fim de que a partir dela se façam silogismos, não auto-fundamentados.

O que chamamos, porém, de axioma argumentativo-dialético, nos termos de Aristóteles (2006), está relacionado ao mundo do plausível e do possível, que é a característica fundante da dimensão gnosiológica humana: a elaboração e negociação de representações sociais.

Nos termos de Bronckart:

Em outros termos, a ação de linguagem se traduz por uma “reposição em circulação”, no campo das representações sociais cristalizadas no intertexto, de representações já dialógicas, que tem sua sede no autor. Esse confronto das representações pessoais com as representações dos outros não se pode efetuar apenas no “espaço mental” do autor: ele exige a criação de um **espaço mental comum** ou **coletivo**. (1999, p. 322)

Convém insistir que as demais modalidades de gerenciamento da responsabilidade enunciativa também servem à argumentação linguístico-semiótica. A voz, quando especificada, aponta, segundo Bronckart (1999), para a segunda linha do campo enunciativo, logo abaixo da voz neutra, em que os mecanismos de narrar e expor são declarados sob o controle de instâncias específicas. O autor agrupa essas instâncias enunciativas secundárias em três categorias:

<sup>21</sup> Ver a classificação de Bronckart (1999) acerca da classificação dos tipos de discurso.

- 1 voz do autor, na qual o autor empírico do texto se coloca como implicado na enunciação

<<A escola Quintinho Cunha tem pátio coberto e bons professores. **Eu recomendo o Quintinho Cunha**>>

Excerto 5: exemplar do *corpus* de textos de opinião recolhidos para a pesquisa. Sujeito E12; texto 1;

- 2 vozes sociais, em que se apresentam personagens, instituições não implicadas na enunciação, mas trazidas de forma externa e indireta para compor a validação e avaliação do que é expresso:

<<Eu vou estudar no ano que vem no CERE; é muito legal estudar lá e eu quero fazer informática, vai ser muito legal para mim. **A minha mãe quer que eu estude lá.**>>

Excerto 6: exemplar do *corpus* de textos de opinião recolhidos para a pesquisa. Sujeito E01, texto 1;

- 3 vozes de personagens, onde, de forma similar às vozes sociais, são trazidas personagens e ou instituições, contudo, além de assumirem a responsabilidade enunciativa, estão implicados como agentes dos processos (ações, emanção de dados, etc) colocados no texto:

<<Eu vou estudar no Quintino Cunha, porque a minha mãe tomou a decisão, porque ela queria que eu estudasse lá, porque **ela estudava lá.**>>

Excerto 7: exemplar do *corpus* de textos de opinião recolhidos para a pesquisa. Sujeito E28, texto 1

Como podemos observar, o gerenciamento enunciativo das vozes secundárias também pode ser utilizado como fonte de validação argumentativa, seja para demonstrar a firmeza da opinião de quem enuncia, seja como ancoragem temático-interpretativa, trazendo elementos psicológicos à tecitura de um texto apoiado em dêiticos espaciais. Também é possível perceber a utilização de personagens nos pequenos trechos narrativos que se interpõem como “parêntese” espaço-temporal, no meio de um discurso eminentemente expositivo (não ancorado temporalmente).

As representações estão presentes, como exprimimos, na estruturação e escolha dos gêneros de texto. Em recente pesquisa, Miranda (2007; 2010) traz à tona a dimensão da intertextualização, como prática da convocação de aspectos de determinado gênero (hipogênero) na feitura de textos pertencente a outra categoria de gêneros (hipergênero).

Assim, aspectos do gênero notícia podem ser utilizados na elaboração de textos de opinião, sem que este último perca suas características genéricas principais. Dessa forma, vemos que as representações constituídas dos gêneros do discurso, consolidadas em marcadores genéricos<sup>22</sup>, revelam também esse processo de adoção/adaptação das representações sócio-semióticas.

A construção-compreensão da argumentação nos textos abarca os aspectos representacionais coletivos, vistos como uma série de processos e produtos de várias instâncias de actância, ou de relevância na constituição dos parâmetros definidores de uma determinada ação de linguagem.

A inserção de proposições argumentativas – seja no plano dos aspectos genéricos subjacentes às categorias de gêneros presentes no arquitexto, seja na composição intrafrásica, sintática, ou mesmo na dimensão semântica da enunciação – leva em conta os critérios de validade da coletividade, do auditório. Esses critérios também são tomados de empréstimo pelo **argumentador**, que atualiza de maneira mais ou menos consciente esses critérios por meio das escolhas linguístico-discursivas consignadas nos textos empíricos.

O próprio conceito de auditório, adotado por Aristóteles e pela maioria dos estudiosos da nova retórica e seus seguidores (PERELMAN E TYTECA, 1958/2005; TOULMIN, 2006 ; PLANTIN, 2005, 2008), revela a essencial dinâmica entre indivíduo e coletividade, entre o texto e seu contexto de produção. Voloshinov (1930/1981), ao falar da estrutura do enunciado, aponta para a necessária relação entre o entendimento do auditório, re-utilizando esse mesmo termo, como referência a ser levada em conta na produção-compreensão dos enunciados:

---

<sup>22</sup> “Assumindo estes pressupostos, a noção de “marcador de gênero” dá conta do funcionamento dos mecanismos de realização textual no processo de recepção/interpretação dos textos (incluindo as situações de crítica e/ou análise textual). Os mecanismos funcionam como (ou têm o papel de) marcadores de gênero na medida em que permitem identificar traços que se associam especificamente a um gênero. Sendo assim, o marcador é um mecanismo semiótico (de qualquer espécie) que funciona como pista ou indício da atualização de um parâmetro genérico com valor distintivo.” MIRANDA (2007, p. 1046).

Aquilo que nós designamos [...] sob o termo *situação* não é outra coisa senão *a realização efetiva, na vida concreta, desta ou daquela formação, desta ou daquela variedade de veiculação de uma comunicação social*. Mas toda situação vivida supõe necessariamente, na medida em que ela produz um enunciado, um ou mais atores-locutores. [...] chamaremos então *auditório* de um enunciado a presença necessária daqueles que tomam parte de uma dada situação.<sup>23</sup> (Op. cit. pp. 291 e 292).

Enfim, procuramos mostrar com referências teóricas e empíricas a realidade da presença das representações sociais, entendidas como “um domínio particular as representações coletivas” (BRONCKART, 2011, p. 628) que se atém tanto aos **processos** de elaboração da doxa e dos saberes coletivos quanto a esses próprios saberes entendidos como **produtos** de determinada coletividade.

O conhecimento, a habilidade de navegar por entre tais representações sociais, é essencial a quem argumenta, pois, ao defendermos uma opinião, cabe-nos o ônus da prova (PLANTIN, 2008). Seja para persuadir ou convencer, fazendo referência à díade preciosa dos novos retóricos, o argumentador apela para vários níveis de estratégias, processos discursivos, textuais e enunciativos na elaboração de seu texto.

---

<sup>23</sup> « Ce que nous avons désignée sous le terme de situation n'est nulle autre chose que la réalisation effective, dans la vie concrete, de telle ou telle formation, de telle ou telle variété du rapport du communication sociale. Mais toute situation vécue suppose necessairement, dans la mesure où elle produit un énoncé, un ou plusieurs acteurs-locuteurs [...] nous appellerons donc auditoire de l'énoncé la présence necessaire de ceux qui ont part à une situation donnée. » (VOLOSHINOV , 1930/1981, pp. 291 e 292).

## CAPÍTULO 2 – O TEXTO EM AÇÃO E A AÇÃO HUMANA POR MEIO DOS TEXTOS: O APORTE INTERACIONISTA SOCIODISCUSIVO

Organizamos nossa fundamentação teórica de maneira a apresentar sinteticamente as concepções teóricas que fundamentam a nossa investigação, as ideias de trabalhos anteriores que nos servem de sustentação e as categorias de análise relevantes para o trabalho. Dessa forma, trataremos de tópicos que servirão para descrever a construção teórica que fundamenta nossa pesquisa: 1 o Interacionismo Sociodiscursivo; 2 a condição de produção dos textos nas atividades de linguagem, englobando aí os elementos da arquitetura textual; 3. A análise textual dos discursos, especificamente a sequência argumentativa e seus aspectos prototípicos e interacionais; 4 O estudo dos gêneros na escola, as sequências didáticas e os textos de opinião; e 5 O jornal escolar e a produção textual na escola.

### **2.1 O estatuto linguageiro-praxiológico dos textos/discursos no ISD: linguagem, discurso e Ciências do Homem.**

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) caracteriza-se por abordar o fenômeno linguístico dentro de seu dinamismo sócio-histórico. Considerando a língua como ferramenta de interação social, enfoca em suas investigações a relação entre as atividades humanas, os textos e os discursos, aprofundando o estudo sobre a interação da linguagem com o pensamento e o agir humano (BRONCKART, 2007).

Para bem explicar os fundamentos do Interacionismo Sociodiscursivo, é necessário falar do surgimento e retomada da corrente denominada de Interacionismo Social. Os pensadores normalmente considerados defensores do Interacionismo Social postulam resolutamente **o papel decisivo da linguagem nesse processo de humanização**. A ordem da semiose é absolutamente essencial e é simultaneamente o meio organizador e permitidor de acesso às condições de funcionamento das condutas humanas e das obras culturais nascidas dessas condutas. (BRONCKART, 2004; 2008).

A obra de tais pensadores acontece no período de 1890 a 1940, tendo seu ápice na década de 20 do século passado. Observa-se, no período citado, o surgimento paralelo e inarticulado de trabalhos buscando a articulação dessas ciências do humano como ciências do espírito/razão e do sociocultura, negando a abordagem dualista e positivista presente nas ciências da natureza de então.

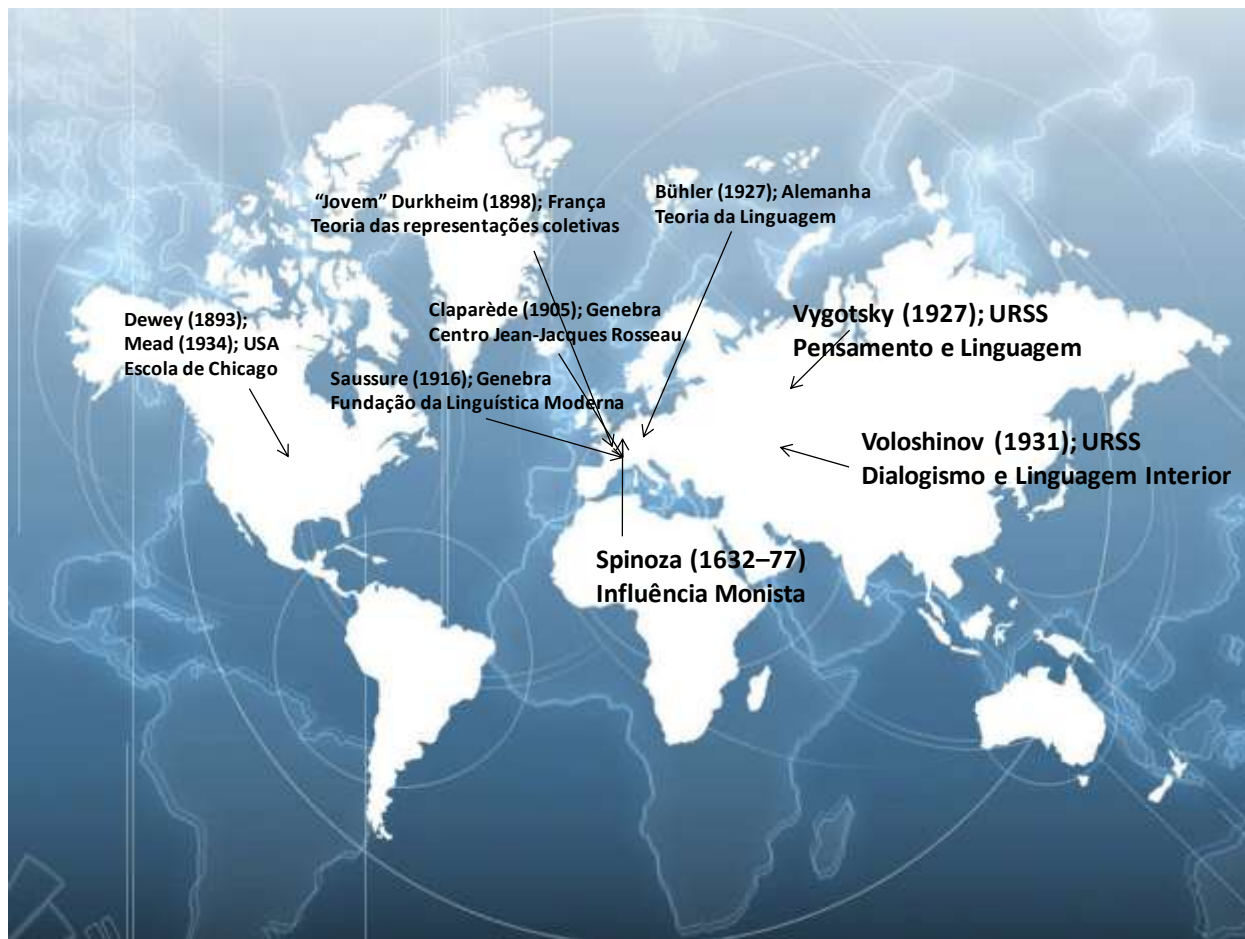


Diagrama 3: “Mapa” do Interacionismo Social (1890 – 1940).

Essa corrente – hoje denominada de Interacionismo Social, pois, como afirmamos, à época não havia comunicação entre tais pensadores, nem a formação de uma “escola” - sustenta que **a problemática da construção do pensamento consciente humano** deve ser tratada paralelamente à **problemática da construção dos fatos sociais e das obras culturais**. Conseqüentemente, “os processos de socialização e individuação constituem duas dimensões complementares do MESMO desenvolvimento humano.” (BRONCKART, 2004, p. 16).

O Interacionismo Social tem sua fundamentação filosófica no Monismo de Spinoza (1685/2009). Dewey (1898) escreve na revista *O Monista* uma visão coerente



com a compreensão de unidade da matéria universal, princípio básico do Monismo, que, sem negar as diferenças entre o mundo físico e psíquico, lhes atribui uma existência real:

Mas eu imagino que a vida espiritual recebe as mais amplas e seguras suas garantias, quando se descobre que as leis e as condições de justiça estão implicados nos processos de trabalho do universo, quando se verifica que o homem na sua luta consciente, em sua dúvidas, tentações e derrotas, em suas aspirações e os sucessos, é movido sobre e sustentados pelas forças que se desenvolveram a natureza, e que nesta luta moral que ele não age como simples indivíduo, mas como um órgão, mantendo e levando adiante o processo universal.<sup>24</sup> (DEWEY, 1898, p. 53).

Os sistemas praxeológicos e languageiros do agir humano se cruzam, levando a uma confluência entre as dimensões ontológicas e gnosiológicas, entre o mundo vivido e o mundo representado e significado na e pela linguagem. Para os seres humanos, imersos em **diversas práticas sociais**, a **esfera gnosiológica das representações coletivas e individuais constitui parte da Ontologia**, influenciando decisões, construindo o mundo languageiramente.

A partir de 1985, com a vinda à tona das obras de Vygotsky e seu subsequente estudo por parte de pesquisadores aglutinados pela Universidade de Genebra. Os princípios e problemáticas do agir e desenvolvimento humanos e sua relação com os fatos da linguagem levaram ao estabelecimento da corrente Interacionista Sociodiscursiva.

O ISD integra em sua análise as dimensões sociais, discursivas e comunicativas das atividades de linguagem. Dessa forma, postula como necessária ao entendimento da expressão e dos processos linguísticos a reflexão acerca do agir humano e da sua relação com as atividades languageiras que tornam possível o agir coletivo, dando especial atenção às intervenções formativas sejam elas naturais, espontâneas ou formais. O ISD considera estas intervenções como as impulsionadoras de uma aprendizagem social de

---

<sup>24</sup> But I question whether the spiritual life does not get its surest and most ample guarantees when it is learned that the laws and conditions of righteousness are implicated in the working processes of the universe; when it is found that man in his conscious struggles, in his doubts, temptations, and defeats, in his aspirations and successes, is moved on and buoyed up by the forces which have developed nature; and that in this moral struggle he acts not as a mere individual but as an organ in maintaining and carrying forward the universal process. (DEWEY, 1898, p. 53). TRADUÇÃO NOSSA.

longo prazo mediante a qual os seres humanos são inseridos por seus pares nas formações e práticas sociais e nas atividades linguageiras pertinentes a estas práticas.

Esta preocupação com a dimensão sócio-formativa nos faz refletir sobre o ensino da língua materna, especialmente quando observamos o ensino dos gêneros textuais na escola. O aprendizado dos gêneros textuais públicos orais e escritos se caracteriza como uma das principais necessidades formativas dos alunos de língua materna. Aprender a “agir” no mundo, comunicando-se por meio de textos, passa pelo acesso às capacidades linguageiras que “dizem” e formatam o agir humano, principalmente por intermédio da sua estreita conexão com as capacidades cognitivas e com os pré-construtos sócio-semióticos.

O paradigma cientificista/positivista toma conta das práticas sociais legitimadas, dentre elas o ensino formal, cujas marcas são a não-reflexão, a supressão da individualidade, a transmissão em vez da produção de saberes. Por conseguinte, o currículo (o que se ensina) e a didática (como se ensina) se conformam aos objetivos de produzir seres cheios de informação, mas incapazes de lidar com o conhecimento.

Se temos em vista um agir pedagógico emancipatório, isto é, que tenha como objetivo a promoção humana, a formação de pessoas capazes de agir no mundo de forma ética e transformadora, é necessário refletir e optar por uma racionalidade que vá além da instrumentalidade. Para uma pedagogia fundada na totalidade do humano é preciso criar uma esfera comunicativa em que o agir pedagógico seja interligado à totalidade do saber integrado às atividades, práticas e formações sociais. O mundo da vida e os conflitos devem ser o foco das atividades escolares, pois o objetivo da escola é preparar pessoas para intervir neste mundo.

Aprender a língua é aprender a “movimentar-se” pelas práticas linguageiras cotidianas que perpassam as práticas sociais e que, simultaneamente, permitem e “guiam” estas práticas ao articularem coordenadas físicas e sócio-subjetivas. Estas práticas sociais “semiotizadas” e situadas no mundo da vida e das conversações humanas parecem estar ainda muito distantes das ações formativas escolares e do fazer pedagógico dos professores e alunos no que concerne ao ensino-aprendizagem da língua materna (BRONCKART, 2006; 2007; 2008).

Percebemos, entretanto que, para abarcar os textos como objeto de pesquisa precisamos percebê-los inseridos na atividade de linguagem. Dessa forma, o ISD

sustenta nossa pesquisa sob o ponto de vista teórico, dado que seu pressuposto é estudar a relação entre as práticas sociais e o agir languageiro. Em nossa pesquisa, estudaremos não só os textos empíricos, mas também a atividade de linguagem que engendra a enunciação desses textos.

Sendo nossa pesquisa realizada dentro de um contexto formativo escolar, também encontramos no ISD o suporte teórico para a sustentação de uma pesquisa que pretenda se debruçar por textos produzidos no âmbito escolar. Para o ISD, os processos formativos que ocorrem em sociedade, dentre eles os processos escolares fazem parte da necessária entronização dos seres humanos nas práticas sociais “semiotizadas”.

A atividade humana, sendo de caráter eminentemente coletivo, é o motor do desenvolvimento das capacidades individuais. Dessa forma, a ação prática e/ou verbal deve ser compreendida como unidade dinâmica que integra capacidades mentais e comportamentais, incluindo de forma clara o sentir e o pensar, o languagear e o emocionar. A ação é ação no mundo sócio-histórico cuja dinâmica se processa sob três dimensões mutuamente relacionadas.

Dimensão biopsicossocial – caracterizada pela dupla ancoragem da espécie humana, ou seja, a ontogênese do funcionamento psicológico humano fundamenta-se pela bagagem biocomportamental da espécie e pela aplicação prática dos mecanismos gerais de interação com o meio (VYGOTSKY, 1934/1996). A ação humana, mobilizada pelo entrelaçamento de emoções (vivência de desejos) e das conversações coletivas, insere-se num contexto biológico-cultural, ou seja, no âmbito de uma biologia da humanização (MATURANA, 1988).

Dimensão sociosemiótica – Os seres humanos e a organização das suas comunidades dependem da utilização de capacidades semióticas específicas. Com suporte nessas capacidades, organizam-se mundos discursivos (HABERMAS, 1987) que nos permitem o compartilhamento das representações no mundo e a reflexão sobre a atividade que nele se desenvolve. O mundo das conversações é o mundo do emocionar e do languagear. Todo o desenvolvimento e mudança cultural são perpassados por mudanças no emocionar e nas redes de conversações, cuja conservação permite a mudança mediante o surgimento de novas coordenações do agir languageiro humano.

Dimensão socioformativa – ser introduzido no mundo das representações, isto é, no agir languageiro, é essencial sob dois pontos de vista. Em primeiro lugar, a pessoa

humana, especialmente a criança, desenvolve-se nas interações e intervenções sociais mediante o estabelecimento de redes de conversações. Esse acolhimento, entretanto, não é passivo por parte do indivíduo. No quadro das ações formativas, sejam elas familiares, escolares ou de qualquer outra espécie, são desenvolvidas ações de formação ou de educação. A pessoa vai, portanto, se constituindo no decorrer de um longo processo de aprendizagem social, em que vai se introduzindo nas redes conversacionais, nas configurações de acordos e desacordos de desejos e emoções impulsionadoras das ações práticas semiotizadas.

Em segundo lugar, estas redes estão presentes em uma cultura que, a cada geração, simultaneamente, conserva determinados modos de convivência e cria outros, de acordo com modificações no emocional. A humanidade desenvolve-se então com surgimento de outros modos de convivência, conservados por intermédio de redes de conversação, nascidos da relação entre adultos/pares e as crianças em formação. “É segundo o modo que vivemos nosso emocional - e em particular nossos desejos – e, não de acordo com o nosso raciocínio, que viverão nossos filhos no mundo que geraremos – eles e nós – ao nos transformar”. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

Com esteio nessas três dimensões e, principalmente, da dimensão socioformativa, está clara a necessidade de refletir e investir nossos esforços no cuidado com os aspectos formativo-educativos. Nesse âmbito, ressaltamos a importância do ISD como teoria de base, sustentadora de uma pesquisa que, ao mesmo tempo, pretende estudar os textos produzidos pelos alunos, assim como a atividade de linguagem na qual e para qual foram elaborados.

Em seu aporte teórico, o ISD se coaduna com as demais abordagens interacionistas no que tange aos pressupostos teóricos e epistemológicos resumidos na sequência (BRONCKART, 2007, p. 23-24).

- a) A evolução humana deve ser apreendida numa perspectiva dialética e histórica, intermediada por instrumentos coletivamente engendrados (a linguagem, por exemplo) que possibilitaram o surgimento e desenvolvimento das atividades sociais, econômicas, semióticas, culturais etc, bem como a organização coletiva destas atividades.
- b) Desta acepção, decorre o primado da sócio-história na ontogênese do funcionamento psicológico humano, caracterizado pela bagagem

biocomportamental da espécie e pela aplicação prática dos mecanismos gerais de interação com o meio.

- c) As atividades práticas/sociais são expressas, então como lugar precípua da interação dos organismos humanos. Decorre daí a necessidade de compreender tais atividades com base na dupla ancoragem das entidades psíquicas que tornam essas atividades e a sua “semiotização” possíveis: 1.) os mundos formais de conhecimento nos quais se organizam as representações coletivas (Habermas); e 2.) a economia psíquica pela qual se organizam as representações individuais.
- d) A necessária articulação entre as atividades práticas e as atividades de linguagem. Os estatutos destas atividades são muito similares, visto que as atividades interacionais humanas são mediatizadas pela linguagem que assumindo a função de instrumento semiótico, ao mesmo tempo, possibilitam e orientam o agir social. Consequentemente, ambas se determinam e possibilitam mutuamente.

Uma questão central é a da relação pensamento-linguagem. O entrelaçamento do pensamento e da linguagem de há muito é debatido por filósofos da linguagem, psicólogos e educadores. As principais questões que se fazem estão relacionadas à natureza da relação entre essas duas categorias notadamente caracterizadoras do ser humano. Serão completamente independentes entre si? Além disso, qual a relação do pensamento e da linguagem com o desenvolvimento bio-psico-social? Qual a participação das práticas e atividades sociais no desenvolvimento do pensamento e da linguagem?

O psicólogo bielorrusso Lev Vygotsky debruçou-se sobre o tema e, ao refutar as teorias associativistas e estruturalistas da psicologia que o antecederam, abriu espaço para uma nova abordagem epistemológica sobre a questão. Partindo de uma análise materialista-dialética, Vygotsky propõe uma reflexão sobre o tema com suporte na busca de elementos comuns tanto ao pensamento quanto à linguagem.

Dessa forma, o principal elemento a ser analisado para que possamos compreender a relação pensamento/linguagem é o significado. Vygotsky fundamenta essa proposta ao assinalar que a significação é essencial para o intelecto, haja vista que atribuir significados consiste em fazer generalizações, atribuir, assumir ou formular

conceitos sobre objetos, pensamentos e ações. Simultaneamente, o significado é crucial para a linguagem. Sem significado, a palavra não passa apenas de símbolo vazio. Não pode ser utilizada na atividade de linguagem, seja para comunicar-se seja para organizar o pensamento. A palavra sem significado não é signo. O significado, portanto, é unidade de análise ideal para o pensamento verbal.

Com essa constatação, Vygotsky (1934/2009) argumenta que por meio da análise do desenvolvimento do significado, é possível acessar conhecimentos acerca do desenvolvimento do pensamento e da linguagem humanas e da interação dessas duas categorias. Aponta que o significado das palavras vai se modificando na medida em que a relação entre pensamento e linguagem, mediada pela interação social, vai se fazendo complexa.

É preciso frisar que os processos intelectuais e linguageiros são independentes, o que não significa que sejam apartados. Na voz de Vygotsky,

No estágio inicial do desenvolvimento da criança, poderíamos, sem dúvida, constatar a existência de um estágio pré-intelectual no processo de formação da linguagem e de um estágio pré-linguagem no desenvolvimento do pensamento. O pensamento e a palavra não estão ligados entre si por um vínculo primário. Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra. (1934/2009, p. 396).

É preciso atentar, contudo, para o último período desta citação. Aí está a pedra de toque da teoria de Vygotsky. O vínculo entre pensamento e palavra está no significado, pois este é elemento em comum às duas categorias e núcleo fundante do amálgama denominado “pensamento verbal”. É sobre o desenvolvimento desse pensamento semiotizado que Vygotsky nos chama à reflexão.

Em seus muitos trabalhos, Vygostky vai aprimorando a pesquisa sobre o tema e demarcar os conceitos que hoje continuam sendo investigados e ampliados pelos pesquisadores da Teoria Sóciointeracionista: linguagem egocêntrica, mediação, conhecimentos científicos e espontâneos.

Os teóricos do ISD, assim como Vygostky, defendem a premissa de que o desenvolvimento do pensamento discursivo não é etário, mas sim funcional e pautado pela ligação do pensamento que se realiza (e não apenas se exprime) na palavra com a ação ou tarefa que ambos, pensamento feito palavra, realizam na vida real.

Vygotsky (1934/2010) atesta que a linguagem é um instrumento de humanização. É instrumento porque a utilizamos secundariamente para elaborar os instrumentos psíquicos de ação/compreensão no mundo. Rastier (2006) exprime, contudo, que a linguagem é constitutiva do humano e por isso não pode ser um instrumento, mas um elemento do <<ser>> humano.

A linguagem não possui uma função, pois ela não é um instrumento. Poderíamos argumentar que ela serve a se adaptar ao meio, mas no caso do homem o meio é essencialmente semiótico, porquanto a cultura é uma formação semiótica. « Le langage n'a pas de fonction, car il n'est pas un instrument. Em suma, a linguagem serviria a para nos adaptarmos a um meio do qual ela constitui uma parte eminente: em outros termos, ela serviria para se adaptar a ela mesma[...] (2006, p. 9)<sup>25</sup>. Tradução nossa.

Bronckart (2009) realiza uma síntese dialética desse aparente paradoxo, ao introduzir a sua ideia de níveis de ancoragem e estruturação do fato linguageiro. Dentre vários possíveis, ele propõe três, que explicará com detalhes posteriormente: 1. o nível da língua norma, isto é, das práticas textuais, nas quais se utiliza uma determinada língua natural na sua sincronia histórica específica ; 2. o nível da língua interna, nos termos de Voloshinov (1930/1981) ; e 3. o nível da língua como elaboração social ou língua como sistema.

Atualmente, essa formulação se configura como núcleo do pensamento do ISD sobre a ubiquidade da linguagem e acerca da possibilidade de distinguir modalidades de linguagens de acordo com o seu lugar de ancoragem, seja ele a **interação** (linguagem em ato comunicativo); a língua natural socialmente estável (língua como **representação coletiva**); a língua interna (como **representação individual**, isto é, internalizada do meio social, mas atualizada microgenicamente)

Baseando-se nas concepções de Saussure, Vygotsky e Voloshinov (BRONCKART, 2009), o ISD aponta para a essência dupla da linguagem: constituinte do humano e meio das interações humanas; elemento e instrumento ; realidade psíquica e representação imaterial do material e do representacional.

Enfim, toda ação social “semiotizada” é fruto de um fluxo mútuo de acolhimento do humano na esfera da coletividade, das práticas sociais. Essa entronização permanente

---

<sup>25</sup> On pourrait arguer qu'il sert à s'adapter au milieu, mais chez l'homme le milieu est essentiellement sémiotique, puisque la culture est une formation sémiotique. Bref, le langage servirait à s'adapter à un milieu dont il constitue une part éminente : en d'autres termes, il servirait à s'adapter à lui-même... », Rastier (2006, p.9)

caracteriza, portanto, uma semântica da ação, cujos estudos inaugurados por Vygotsky ramificam-se e evoluem nos mais variados campos das ciências humanas e sociais.

Como anota Bronckart,

Os problemas de intervenção prática dos humanos em relação a outros humanos, principalmente, os relacionados à **educação e formação** são centrais à toda ciência do humano, quer seu objeto se relacione mais especificamente às relações desse agir humano com o mundo físico (Teorias da Ação), com o pensamento (Psicologia) , com a organização social (Sociologia) ou com a linguagem. (Linguística). (2004, p.14).

O ISD faz, todavia, três aportes às concepções tradicionais do interacionismo que juntos servem de elementos caracterizadores desta abordagem:

- 1 o foco na ação/atividade como unidade organizadora do funcionamento psicológico e sociológico;
- 2 a análise exaustiva da linguagem e seu efeito no funcionamento mental; e
- 3 o estudo dos processos de formação em geral e da formação escolar em particular.

O ISD propõe um marco teórico que articula essas dimensões em um programa de trabalho organizado em três níveis dos quais detalharemos apenas o primeiro, haja vista as limitações de espaço e o corte epistemológico que caracteriza este trabalho.

O primeiro nível do marco teórico do ISD refere-se aos **pré-construtos históricos** humanos e às suas modalidades particulares de funcionamento em um dado estado sincrônico. Compreende quatro domínios:

- 1 o das *atividades coletivas ou sociais*, porque constituem o marco que organiza e mediatiza as relações entre os indivíduos e o meio. Nessas atividades, são utilizados instrumentos e produzidos objetos que se convertem em elementos do entorno geral humano;
- 2 o das condições de funcionamento das *formações sociais*, em que se organizam as atividades humanas, criando instituições, regras, valores potencialmente conflitivos e objeto de transações sociais;
- 3 o da análise das propriedades e dos efeitos dos textos e discursos como manifestações da *atividade comunicativa* humana (HABERMAS, 1987).



No plano funcional, esta ação é o mecanismo que possibilita os acordos estruturantes das atividades coletivas e sua complexidade;

- 4 o dos mundos discursivos que servem de ancoragem para as atividades de linguagem:
- o mundo objetivo que reúne e organiza as representações do meio físico (causal), avaliadas segundo o critério de verdade;
  - o mundo social, referente às representações das modalidades de realização das atividades humanas, convencionais e históricas, avaliadas segundo critérios de conformidade em relação a normas; e
  - o mundo subjetivo que reúne e organiza as representações das modalidades de auto-apresentação das pessoas nas interações (a auto-imagem), avaliadas segundo critérios de autenticidade ou de sinceridade (HABERMAS, 1987).

O agir humano, possibilitado pelos pré-construtos ora apresentados, é o caracterizador principal do objeto de estudo do ISD – a *atividade de linguagem*, caracterizada da seguinte forma:

[...]ao mesmo tempo, o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano; é nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo; é na intertextualidade resultante dessa prática que se conservam e se reproduzem os conhecimentos coletivos e é na confrontação com essa intertextualidade sócio-histórica que se elaboram, por apropriação e interiorização, as representações de que dispõe todo agente humano. (BRONCKART, 1999, p.338).

Enquanto o conceito de atividade de linguagem designa uma leitura do agir que implica, principalmente, as dimensões motivacionais e intencionais e os recursos mobilizados por um coletivo organizado, a *ação de linguagem* designa uma leitura do agir que implica as mesmas dimensões mobilizadas por uma pessoa particular. Bronckart (2006, p. 139) esclarece: “podemos definir a ação de linguagem como uma parte da atividade de linguagem cuja responsabilidade é atribuída (por via externa ou interna) a um indivíduo singular, que assim se torna o agente ou o *autor* dessa ação.”<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> Grifo do autor.

O autor (1999), rejeitando ao mesmo tempo os princípios epistemológicos do positivismo e do apriorismo, propõe uma reconfiguração das teorias de Vygotsky, Piaget e outros interacionistas, situando-as em contato com as concepções de Voloshinov e seguidores. Dessa forma, propõe uma abordagem epistêmica sobre a linguagem que privilegia o fator social, abarcando, ao mesmo tempo, os aspectos discursivos e textuais (formais) em sua proposta:

Em relação às ações de linguagem e aos textos que as materializam, a metodologia compreensiva global que preconizamos é [...], primeiramente, a análise do estatuto dessas ações semiotizadas e de suas relações de interdependência com o mundo social, de um lado e com a intertextualidade, de outro. (BRONCKART, 1999, p. 67).

Nesta concepção, os textos são a materialização linguística das ações de linguagem, constituindo-se, portanto, em “produtos da atividade humana” (BRONCKART, 1999, p. 72), em articulação com as redes de interesses, propósitos das relações e situações sociais que suscitam sua produção.

O texto é composto por unidades linguísticas, mas em si mesmo é uma unidade comunicativa, haja vista que suas condições de abertura e fechamento são determinadas pelo agir geral no qual se situam. Não são os limites do texto que fazem dele uma unidade comunicativa, mas seus efeitos praxi-semiológicos.

O texto corresponde, então, a “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação).” (BRONCKART, 1999, p. 72). Em concordância com Voloshinov (2003), os gêneros textuais, nessa concepção, correspondem a “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Diversos, infinitos, transmutáveis, histórica e socialmente definidos, os gêneros textuais são compreendidos em sua formulação discursiva por uma tríade formada pela unidade temática ou tema, características composicionais e pelo estilo (ROJO, 2005).

Os tipos do discurso são, portanto, os segmentos de texto que constituem os gêneros. Somente nestes segmentos de tipos de discurso é possível perceber, por meio do estatuto (exposição teórica, relato, diálogo etc.) de cada um deles, as regularidades de organização e de marcação linguísticas que objetivam intersticialmente em termos linguísticos os arquétipos dos mundos discursivos após sua imbricação sócio-histórica.

Dessa forma, os usuários da língua, ao praticarem ações de linguagem nos mais variados contextos discursivos, atualizam os gêneros de acordo com o propósito comunicativo (MOREIRA, 2004) que teciam produzir, contudo, o fazem com base em arquétipos cognitivo-discursivos que, materializados em sequências discursivas (ADAM, 1992), caracterizam os gêneros.

Lembre-nos, contudo de, que, para o ISD, os gêneros são categorias abstratas: o que tem materialidade é o texto. O resultado desta relação gênero-texto é que os gêneros textuais são, ao mesmo tempo, reguladores e produtos das atividades sociais (BRONCKART, 1999).

A contribuição desta teoria para o estudo dos gêneros é a de propor uma análise dos textos efetivamente produzidos e não dos gêneros abstratamente, tendo em vista as suas características: número ilimitado, constante mudança, não-nomeação na maioria dos casos, possibilidade inúmera de critérios de classificação e análise (BRONCKART, 1999, 2006).

Essa noção de gênero é essencial para que possamos traçar o perfil metodológico que guiará nossa pesquisa. Para poder abarcar os textos produzidos pelos alunos desde uma perspectiva sociodiscursiva é preciso compreender os gêneros mais utilizados pela comunidade discursiva que iremos estudar.

Aprofundando ainda mais o estudos dos textos a que nos propomos, devemos abraçar também as condições de produção desses textos. A aceitação do outro pelo que ele é, na sua condição presente, constitui acordo com o mundo subjetivo, que reúne e organiza as representações das modalidades de auto-apresentação das pessoas nas interações (sua auto-imagem), avaliadas segundo critérios de autenticidade ou de sinceridade (HABERMAS, 1987). É com arrimo na análise dessas representações que esperamos perceber as estratégias discursivas que os alunos utilizam ao produzir os textos de opinião, mais especificamente, em relação às sequências argumentativas presentes nesses textos.

No plano linguístico-textual, o ISD traz uma crítica à corrente dualista defensora da corrente lógico-gramatical, para a qual a linguagem seria apenas um tradutor de estruturas mais profundas do raciocínio, julgamento e lógica humana. A linguagem teria um estatuto secundário. Suas raízes filosóficas podem ser encontradas

no Crátilo de Platão (2001), no *Organon*<sup>27</sup> de Aristóteles (1994); no *De Magistro* de Agostinho (1973). Na modernidade, esse projeto universalista se aprofunda com a gramática geral e racional de Port Royal (1660/1992), a Transformacional e Generativa de Chomsky (1965, 1969, 1971) e o mentalismo de Pinker. Segundo Bronckart (2004, p.67): “Os autores dessa corrente, desde então, têm tentado dotar tal linguagem de uma apreensão que estaria para além dela mesma, ou mais precisamente, para além das práticas sociais que ela materializa.”

No plano teórico, a proposição da existência de propriedades universais de linguagem no nível da lógica ou da cognição humana encontra diversas limitações. Principalmente, quando desafiada a explicar a eterna dinamicidade interna em cada uma das línguas naturais e em vários aspectos: tanto no uso pragmático quanto nas formas e relações entre suas estruturas sintáticas e morfológicas. (BRONKCART: 1977, 2004, 2008; BRONKCART ET. ALLI: 1985; RASTIER: 2001; BUHLER, 2009)

Como consequência epistemológica da abordagem universalista/dualista, temos que a análise dessa corrente adota como método uma reflexão ascendente dos fatos linguísticos, partindo das unidades mínimas – morfema, palavra e frase – para as mais extensas: proposições, períodos e textos. Na prática, essa corrente se concentrou nas unidades frase-oracionais e nas suas relações sintáticas. A tese universalista tem a tendência de retirar o “significado” do centro da discussão sobre as estruturas e operações das línguas naturais.

É em oposição a essa visão, que o ISD propõe uma análise do funcionamento dos Discursos a partir dos indícios linguísticos, concentrando sua análise sobre as operações de construção de sentido. Epistemologicamente, essa análise se propõe como descendente, ou seja, nasce da análise da situação de produção do texto, pois só assim, se pode ter acesso ao conjunto de significações criadas dentro das manifestações textuais, passa pelo texto empírico nas suas dimensões discursivas gerais (estratégias e operações de planificação, temáticas (mecanismos de textualização) e configuracionais (mecanismos enunciativos) de forma integrada, compreendendo a interação entre tais instâncias.

A análise textual do ISD vale-se, portanto, de categorias que privilegiam a análise empírica do texto, encontrando na sua composição as relações estruturais e

---

<sup>27</sup> Mais especificamente nos Analíticos Anteriores, livros I e II.

operações que possibilitam a semiotização dos discursos, a progressão temática do texto e seus aspectos enunciativos. Aproveita e em alguns casos adapta as categorias da gramática moderna, privilegiando o caráter de “produção de significados” inerentes às composições textuais e estruturas oracionais.

Nas próximas seções analisaremos o “caminho” proposto pelo ISD, para analisar os textos/discursos, que pressupõe, obviamente uma explicação sobre como “nascer” os textos. Dessa forma, faz a síntese dialética e monista entre ontologia e gnosiologia dos fatos languageiros. Passamos a descrever as condições de produção dos textos, incluindo os elementos que compõem a arquitetura textual.

## 2.2 As condições de produção dos textos e as ações de linguagem

Na proposta interacionista sociodiscursiva, Bronckart (1999, p. 91-93), propõe um modelo de análise de textos baseada em ações de linguagem que o originam. Do ponto de vista psicológico ou das representações, **as ações de linguagem** ensejam um contexto de produção definido da seguinte forma por Bronckart: “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (1999, p.93). Estes fatores estão divididos em três aspectos ou mundos: o físico, o social e o subjetivo.

No mundo físico, os parâmetros ou fatores que influenciam a produção dos textos são o **lugar de produção**, o **momento de produção**, o **emissor** (pessoa ou máquina) que produz o texto e o **receptor**. Todos estes aspectos correspondem a um posicionamento situado do agente verbal no tempo-espaço.

O segundo e terceiro mundos, o social e o subjetivo, correspondem ao segundo plano de produção dos textos, que envolvem uma interação comunicativa ou formação social na qual se inclui a ação de linguagem que promoveu a produção do texto.

Os parâmetros desse mundo sociosubjetivo são descritos por Bronckart:

O **lugar social** [...] em que modo de interação o texto é produzido: escola família, exército, interação comercial, interação informal, etc.

A **posição social** do emissor [...]: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo etc.

A **posição social** do receptor (que lhe dá o seu estatuto de destinatário) [...]: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.

O **objetivo** (ou objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário. (BRONCKART, 1999, p.94, grifos do autor).

Além do contexto de produção ora descrito, a caracterização das condições de produção dos textos complementa-se desde a análise do conteúdo temático do texto, ou seja, aquilo que se quer informar por meio do texto e que, invariavelmente, deve ser traduzido de uma existência cognitiva (conhecimentos prévios, existentes na mente dos agentes denominados **macroestruturas semânticas**) para uma existência linguístico-discursiva.

Essa transposição das macroestruturas semânticas para o texto (em sua forma necessariamente linear e sucessiva) implica a existência de tipos de discurso e de sequências discursivas (ADAM, 1992), cujo estatuto é trabalhado separadamente por Bronckart (1999, cp. 5 e 6). Podemos resumir os fatores necessários para a análise das condições de produção dos textos até agora nos seguintes aspectos (MACHADO, 2005, p.253):

- o conteúdo da mensagem;
- a caracterização do espaço-tempo da dupla emissor-receptor;
- o produtor e o destinatário em seus respectivos aspectos físicos;
- a formação social que dá ensejo à interação e na qual o texto circulará, incluindo aí o lugar social, os papéis sociais do emissor e do receptor; e
- o propósito comunicativo (efeito desejado) pelo produtor do texto.

Adam (2008) propõe uma análise textual dos discursos ancorada em uma teoria da enunciação, que dá aos elementos contextuais importância crucial na determinação da composição dos textos produzidos para pôr em cena uma atividade de linguagem, uma ação pragmática que tem uma faceta discursiva, ou seja, cujos autores e destinatários se inscrevem em comunidades discursivas. A análise dos textos, então, deve levar em consideração as características dessas comunidades, evidenciando no texto e no contexto as possibilidades de sentidos a serem produzidos quando da enunciação da mensagem.

Tais fatores não podem ser analisados e definidos *a priori*, mas sim *in loco*, ou seja, ao longo da produção dos textos e, no caso desta pesquisa, exigirá o acompanhamento de todas as etapas de realização dos jornais escolares Primeiras Letras. Conseqüentemente, o foco na ação de linguagem e no contexto de produção dos textos nos levará a um acompanhamento da produção dos textos estudados. Serão necessários procedimentos de coleta e análise de dados adequados a essa visão, os quais abordaremos posteriormente.

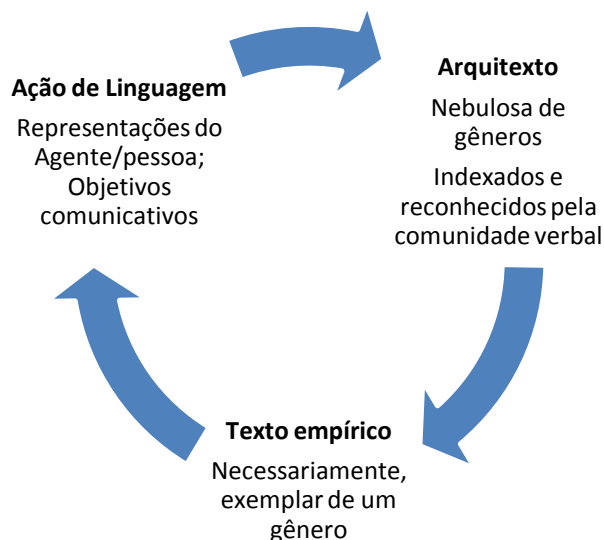
O último (mas crucial) fator é o mecanismo de empréstimo do arquiteixo. Concebido como o repertório de gêneros de uma comunidade comunicativa, o arquiteixo (BRONCKART, 2006, p. 145) é acessado cada vez que o agente produz um texto e faz escolhas sobre o tema, a composição e o estilo a serem utilizados.

Apesar, porém, de cada texto se encontrar em um determinado gênero, ao ser produzido, ele não segue de maneira linear as características do seu correspondente genérico, mas, normalmente, o transgride em algum ponto. Para Bronckart (1999, p.103),

O processo de adoção-adaptação gera novos exemplares de gêneros, mais ou menos diferentes dos exemplares pré-existentes, e que, conseqüentemente, pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam permanentemente e tomam um estatuto fundamentalmente dinâmico ou histórico.

É necessário, portanto, considerar este mecanismo de empréstimo ao arquiteixo que acontece na materialização do gênero em forma de texto. Em nossa pesquisa, teremos que investigar este mecanismo, o que nos levará a conclusões acerca da influência do conhecimento arquiteixual dos alunos e os textos produzidos.

Apresentamos, na seqüência, um esquema que sintetiza as condições de produção dos textos (BRONCKART, 2006, p. 146):



Esquema 1: As condições de produção de um novo texto

Como podemos perceber do esquema, o conhecimento arquiteitual é essencial na formulação dos textos empíricos, pois, na sua escolha por determinando gênero, o agente/autor opta por uma série de diferenças objetivas e formas de organização linguístico-textual que caracterizam cada gênero. Ao acessar o arquitexto, articula suas representações acerca da atividade de linguagem atual com seus objetivos comunicativos, avaliando os parâmetros enunciativos e todo o quadro social daquela interação.

### 2.3 A arquitetura textual

Em consonância com a visão dialógica da linguagem, o ISD busca como elemento para analisar a relação entre o agir, a linguagem e o desenvolvimento humano os **sistemas de significados que os atores/agentes elabora ao produzir o seu agir linguageiro, materializado nos textos.**

A criação textual, que consiste na formulação do próprio texto empírico, evidencia a necessária integração entre conhecimentos e capacidades posta em ação no momento da escolha ou adoção do gênero com uma série de mecanismos discursivos e



linguístico-textuais que serão implementados na feitura do texto e que farão parte da sua **arquitetura**<sup>28</sup> (BRONCKART, 2006, p. 147; 1999, p. 119).

É dentro dessa centralidade do texto e do seu caráter situado, que se propõe a análise da arquitetura textual. Essa organização do texto pode ser descrita mediante a imbricação de três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos de enunciação. Cada uma delas tem relação com as demais, mediados por unidades linguísticas que assumem funções diferentes em cada camada do folheado textual.

### 2.3.1 Infra-estrutura geral do texto: plano geral e tipos de discurso

A infra-estrutura geral do texto, como a própria denominação designa, trata do estágio mais profundo no qual os processos cognitivos ainda sem tratamento semiótico (o que se quer expressar, mas ainda não “traduzido” em termos textuais em uma língua natural específica) passam pela primeira etapa de “semiotização” discursiva, incluindo aí mecanismos de planejamento sequenciais (ADAM, 1992). Assim como as demais camadas da arquitetura textual, só podemos compreender adequadamente esta organização se a entendermos como um movimento processual, situado sócio-historicamente e ancorado na ação de linguagem específica.

São três as subcategorias que compõem o nível da infra-estrutura geral:

- o plano geral do texto, que se constitui por processos cognitivos de ancoragem biocomportamental e social, mas ainda não ancorados semioticamente; e
- os tipos de discurso mobilizados e suas modalidades de articulação, caracterizados pelas coordenadas semióticas que Bronckart (1999, p. 157) propõe:

---

<sup>28</sup> Inicialmente, Bronckart utiliza a expressão **folhado textual** para indicar o esquema da organização do texto proposto pelo ISD. Em suas últimas obras, Bronckart (2007, 2008) defende a utilização da dicção **arquitetura textual**. Essa modificação fundamenta-se no fato que os elementos de uma arquitetura ou de uma tecitura, apesar de sob alguns aspectos estarem ordenados hierarquicamente, sob outros se encontram em equidade de importância, principalmente em relação à construção de significados no texto.

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Tabela 4: Coordenadas semióticas (BRONCKART, 1999, p. 157)

Os quatro mundos discursivos ora exibidos (discurso interativo, relato interativo, discurso teórico e narração) correspondem aos tipos psicológicos básicos que servem de “acordo” semiótico básico possibilitador da interação verbal. Na objetivação do que se quer expressar em textos empíricos os mundos, são o resultado do cruzamento de duas suboperações: a de “conjunção-disjunção” e a de “implicação-autonomia”.

Na suboperação “conjunção-disjunção”, as coordenadas gerais do conteúdo do texto podem ser consideradas de duas formas:

- como **disjuntas**, ou seja, separadas das coordenadas de ação do mundo físico no qual acontece a ação de linguagem, sendo necessário o seu ancoramento **espaço-temporal**, dando origem ao relato interativo ou à narração (mundo do NARRAR).
- como **conjuntas**, quando as coordenadas se organizam com referência aos parâmetros ordinários do mundo no qual a ação de linguagem acontece, originando, dessa forma, os discursos expositivos: discurso interativo e teórico (mundo do EXPOR).

A segunda suboperação discursiva é responsável pelo posicionamento do texto em relação aos parâmetros de “genericidade” da ação de linguagem, isto é, aos componentes materiais da ação de linguagem (agente-produtor, possíveis interlocutores, situação no espaço-tempo). Quando esta relação não é explicitada, mantendo uma independência do texto, dá-se origem ao discurso AUTÔNOMO, caracterizador do discurso teórico e da narração. Contrariamente, ao mobilizar no texto os parâmetros da ação de linguagem em curso, o autor/agente dá origem ao discurso IMPLICADO, engendrando tanto o discurso interativo quanto o relato interativo.

O esquema da arquitetura textual, como elaboração teórica advinda após o estudo de centenas de textos em diversas línguas, revela a possibilidade de incluir todas as produções textuais nestes quatro tipos de discurso, pois o sentido atribuído à discursividade no ISD é o de posicionamento inter-semiótico em nível profundo, de acordo com as coordenadas bastante genéricas apresentadas há pouco. Admite-se, ainda, a existência de variantes discursivas resultantes das relações fronteiriças entre as coordenadas discursivas e a possibilidade de fusão entre os quatro tipos de discurso apresentados. Tal fato corrobora ainda mais a sua característica de ser “um modelo finito de possibilidades infinitas”. (BRONCKART, 1999, p.187).

### **2.3.2. Infra-estrutura geral do texto: as sequências textuais e outras formas de planificação**

O último elemento da infra-estrutura textual é o das sequências textuais. A noção de “sequencialidade” (ADAM, 1992) está relacionada ao plano organizacional de um texto, mais precisamente, de partes de um texto empírico que pode conter diversos tipos de sequências na sua composição.

A sequencialidade é, segundo Adam (1992, p. 21), uma parte do sistema de regulação configuracional dos textos responsáveis por assegurar a articulação das suas proposições. Os diversos tipos de sequências têm características fundamentais relacionadas a esquemas sequenciais prototípicos, elaborados ao longo do desenvolvimento ontogenético.

As sequências textuais caracterizam-se por serem:

- estruturas hierarquicamente organizadas nas quais os elementos se sustentam mutuamente;
- entidades relativamente autônomas no interior dos textos, dotadas de uma organização interna elíptica ou auto-sustentada.

Para Adam (1992), as sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam

diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como produto da combinação e articulação de vários tipos de sequências.

As sequências textuais são dotadas das seguintes características (ADAM, 1992; 2008; BRONCKART 1999; JEANDILLOU, 2006):

- 1 são protótipos no sentido cognitivista do termo – modelos abstratos de que os produtores e receptores de texto dispõem.
- 2 são definíveis – pela natureza das macroproposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroproposições em uma estrutura autônoma;
- 3 materializam-se em tipos linguísticos variados que podem realizar todas ou apenas algumas das macroproposições das sequências; e
- 4 classificam-se, na proposta original de Adam (1992), em cinco modalidades básicas – narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Bronckart (1999) propõe a sexta modalidade – a injuntiva<sup>29</sup>.

Adam (2005) aponta para o fato de que em um texto empírico o mais comum é a heterogeneidade de sequências, ou seja, dois ou mais tipos de sequências aparecem e se inter-relacionam, sendo raro o texto homogêneo, em que apenas um tipo de sequência aparece. No concernente à combinação das sequências em um mesmo texto empírico, temos que elas podem ser coordenadas em uma sucessão ou alternadas, isto é, montadas em paralelo. Há também a possibilidade da terceira forma de combinação, na qual as sequências são inseridas nas outras.

É importante para nossa pesquisa verificar essa heterogeneidade de sequências presentes em um texto, pois, na análise dos textos de opinião, a própria caracterização do texto como sendo de opinião parte do princípio de que a sequência ou as sequências dominantes naquele texto sejam argumentativas; entretanto, seguindo a ressalva de Adam (2005), há de se encontrar outros tipos de sequências na composição dos textos estudados

O ISD assume a teoria das sequências, entretanto, questiona a inflexibilidade dos protótipos de sequências apresentados por Adam (1992). Para Bronckart (1999, p.121),

---

<sup>29</sup> A sequência injuntiva já existia na formulação anterior de Adam, mas esse a colocava juntamente com a explicativa em uma só categoria.

“A noção de sequência designa modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral do texto.”.

Bronckart (1999) para o fato de que sua adesão a Adam é **limitada** ao conceito de sequência, tendo criticado outras suas teorizações do mesmo (protótipos) e, mesmo no que diz respeito às sequências, determina um espaço de validade que possibilita outras formas de organização sequencial por ele apresentadas (*scripts* e esquematizações).

Ao discutir o estatuto das sequências, Bronckart (1999, 2006) advoga, mais uma vez, a sua visão sócio-discursiva como critério de análise dos fenômenos linguísticos. Dessa forma, define os protótipos como **construtos teóricos**, que atuam com o estatuto de modelos para os agentes produtores, não por serem fruto de uma competência textual biologicamente fundada, mas por procederem da **experiência do arquitexto**<sup>30</sup>, à qual estes agentes têm acesso.

Não obstante, a mais importante ressalva feita por Bronckart à teoria das sequências constitui uma categoria-chave em nossa pesquisa: As sequências têm um caráter dialógico porque são escolhidas do repertório arquitextual pelos agentes produtores por meio de decisões interativas que levam em conta as representações que estes agentes têm dos destinatários do seu texto, bem como do efeito que intentam produzir.<sup>31</sup>

Essa concepção interacional da sequência torna ainda mais necessário considerar o contexto de produção e a atividade de linguagem que engendraram um determinado texto empírico. A disposição das sequências no texto e a sua composição interna podem ter algo a dizer acerca das características enunciativas do texto, que só podem ser alcançadas mediante análise da situação de produção e das representações sócio-subjetivas dos actantes da ação languageira.

Na tabela a seguir, organizamos os aspectos que evidenciam este caráter dialógico e interacional em cada uma das sequências. O autor busca evidenciar em que

---

<sup>30</sup> Em sua obra inicial, Bronckart (1999) utiliza o termo *intertexto*, que, posteriormente (BRONCKART, 2006, P.145) modifica para *arquitexto*. Lembra sempre o autor que este *arquitexto* é produzido sócio-historicamente, mas objetivado (orientado e limitado) de acordo com as peculiaridades sintático-semânticas de cada língua em particular.

<sup>31</sup> O autor remete ao fato de que essas escolhas acontecem no momento de reorganizar semioticamente as macroestruturas, ou seja, os conteúdos temáticos já organizados na memória dos agentes produtores.

aspectos de cada sequência o agente produtor faz escolhas baseadas nas representações que tem do receptor do texto.

Tipo de sequência	Aspecto de caráter dialógico
<b>Narrativa</b>	<b>Intriga e tensões. Sobreposição dos aspectos cronológicos e causais/interpretativos. Explicação das atividades humanas.</b>
<b>Explicativa e argumentativa</b>	<b>Escolha de um objeto de discurso problemático (sequência explicativa) ou contestável (argumentativa), cuja apresentação ou argumentação leva em conta as características do destinatário.</b>
<b>Descritiva</b>	<b>Escolha do objeto e maneira de apresentá-lo. Sua organização é condicionada mais pela influência que terá nos destinatários do que no objeto em si, daí sua inserção nas demais sequências de forma assessória.</b>
<b>Dialogal</b>	<b>Evidentemente dialógica, pois os parâmetros que a definem são a tradução direta das decisões interativas dos produtores.</b>

Tabela 5: Tipos de sequência textual e o seu estatuto dialógico (BRONCKART, 1999)

Com origem neste estatuto dialógico, o ISD faz uma ressalva a Adam no que diz respeito às sequências injuntivas, instrucionais ou procedimentais. Bronckart (1999) não aceita a ideia de que elas sejam classificadas como descritivas, exatamente porque as escolhas dos agentes produtores são determinadas pelos efeitos a serem produzidos nos destinatários dos textos e, portanto, o seu caráter discursivo-interativo deve predominar na sua caracterização.

Em nossa pesquisa, tivemos como foco as sequências argumentativas dos textos de opinião produzidos para o jornal escolar. Será um dos focos centrais a análise dos aspectos interacionais da situação de produção dos textos e a influência destes aspectos na composição das sequências argumentativas. Analisaremos de que forma se acontece a escolha das estratégias argumentativas com base auto-imagem dos alunos e da imagem que eles têm do destinatário de seu texto.

Certamente, os aspectos pragmáticos e enunciativos influenciam as composições das sequências argumentativas. Queremos investigar o viés dessa influência. Ela conduz a uma diferenciação entre a sequência argumentativa produzida em outros textos de

opinião escolares e o texto de opinião feito para o jornal escolar? Haverá um deslocamento em relação aos aspectos prototípicos propostos por Adam?

Finalmente, Bronckart (1999, p. 238 – 239) postula a existência de outras formas de planificação, afastando-se da proposta de Adam de forma contundente. Estas outras variedades de planificação caracterizam-se exatamente pela ausência do caráter dialógico das sequências. São elas:

- os *scripts* – acontecimentos dispostos em ordem cronológica, sem que se registre nenhum processo de tensão; e
- as esquematizações (definições, enumerações, enunciados de regras) – segmentos da ordem do expor constituídos sobre um objeto de discurso neutro ou neutralizado.

As esquematizações interessam sobremaneira a este trabalho, porquanto, podem ou não servir de estratégia planificadora para encapsular ou regular a ordem e a interação das sequências argumentativas com as demais sequências que vierem a existir nos textos de opinião estudados.

Façamos agora uma reflexão sobre a relação entre os tipos de discurso e as sequências textuais (BRONCKART, 1999).

### **2.3.3 Infra-estrutura geral do texto: a relação entre os tipos de discurso e as sequências textuais**

Sendo as sequências modalidades particulares de planificação do conteúdo temático, baseadas em operações de caráter dialógico, as operações dialógicas que as constituem diferem das operações constitutivas dos tipos de discurso, havendo entre ambas uma relação de sobreposição. As operações dialógicas das sequências não compartilham a natureza essencial das operações definidoras dos tipos de discurso, mas se caracterizam pela complementaridade a estas operações (BRONCKART; 1999, p.240 - 248).

A “sequencialização” de um segmento de texto registra a existência de uma operação de caráter dialógico (criar uma tensão, fazer ver, fazer agir, resolver um problema, convencer, regular a interação), que se sobrepõe às operações constitutivas dos mundos discursivos aos quais se articulam os referidos segmentos.

Consequentemente, é possível estabelecer como faz Bronckart (1999), através da análise de textos empíricos, interações dos tipos de discurso com as diversas modalidades de sequências textuais:

- em relação à ordem do NARRAR, os relatos interativos e as narrações admitem planificação na forma de *script*, sequência narrativa e sequência descritiva. Os *scripts* são mais frequentes nos relatos enquanto as duas sequências são mais frequentes na narração. A sequência descritiva é secundária, sendo mais comum a sua articulação com segmentos organizados em sequências narrativas;
- em relação à ordem do EXPOR, percebemos que os discursos interativos, discursos teóricos e o tipo misto interativo-teórico admitem todas as formas de planificação – esquematização e sequências explicativa, argumentativa, descritiva e injuntiva.

Ao contrário do que acontece na ordem do narrar, todavia, aqui a planificação mais comum é a de grau zero, ou seja, as esquematizações. A interação evidente é a de que as esquematizações são dominantes nos discursos teóricos, enquanto as sequências aparecem nos discursos interativos ou mistos.

Isto acontece porque o caráter dialógico das sequências se integra melhor aos tipos de discursos que manifestam uma implicação parcial ou completa da situação material de produção.

Em virtude, exatamente, dessa diversidade de encaixamentos possíveis entre os tipos de discurso e os mecanismos de “sequencialização”, não é possível uma classificação dos planos gerais de texto, visto que estes são constituídos por uma complexa rede de combinações de tipos de discurso e segmentos planificados. Nestas combinações, evidenciam-se relações de dupla subordinação entre tipos de discursos principais e secundários e entre tipos de discurso secundário e segmentos planificados.

#### **2.3.4 A arquitetura textual: mecanismos de textualização e enunciação**

Os dois níveis seguintes da arquitetura textual correspondem aos mecanismos de textualização, responsáveis pela progressão temática do texto e aos mecanismos de enunciação, articuladores da coerência pragmática do texto.

Os mecanismos de textualização (conexão – conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais e segmentos de frases; coesão nominal: anáforas e verbal – tempos verbais) contribuem para marcar ou “tornar mais visível” a estruturação do conteúdo temático, o que pressupõe a infra-estrutura (plano geral – conteúdo



temático; tipos de discurso – discurso teórico, narração etc; sequências: narrativa, explicativa, argumentativa etc.), que é a organização mais profunda.

Em relação aos mecanismos enunciativos, Bronckart (1999, p.130) assinala que estes “contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (que instâncias enunciativas o actante coloca em cena para “assumir” ou legitimar o que é enunciado? Quais são as vozes que aí se expressam?)”. O autor classifica as modalizações em quatro grupos:

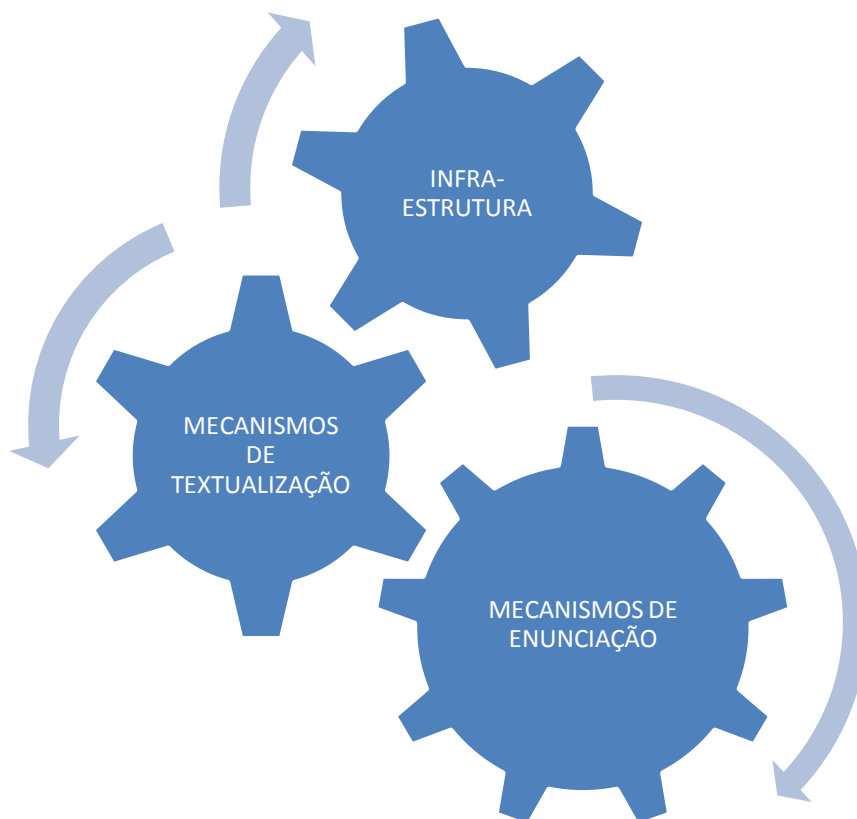
- (1) lógicas → “consistem em julgamento sobre o valor de verdade das proposições enunciadas”;
- (2) deônticas → “apresentam os fatos como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.”;
- (3) apreciativas → “traduzem um julgamento mais subjetivo”;
- (4) pragmáticas → “introduzem um julgamento sobre uma das facetas da responsabilidade de um personagem em relação ao processo de que é agente, principalmente sobre a capacidade de ação (o poder-fazer), a intenção (o querer-fazer) e as razões (o dever-fazer)”. (BRONCKART, 1999, p.131-132).

Em recente trabalho de pesquisa do Grupo LAF (Langage, Action e Formation), especificamente realizado por Ecaterina Bulea e Isabelle Fristalon (BULEA E FRISTALON, 2004; BULEA 2007, 2010);, as modalizações lógicas são renomeadas como epistemológicas, posto que o critério de validade tem a ver com a crença do enunciador de que aquilo que afirma é válido dentro de um lógica causal, mesmo que talvez não o seja. Trata-se, portanto de uma avaliação epistêmica, ou seja, balizada pelo conhecimento de mundo do enunciador. Se este acreditar que ao observar o céu e enxergar nuvens lhe dá condições de prever o clima dirá: “pode ser que chova mais tarde”.

Nesses mesmos trabalhos, um quinto grupo de modalizações foi detectado (BULEA E FRISTALON, 2004; BULEA 2007, 2010):

- (5) psicológicas → denotam operações psicológicas (eu imagino, eu acho, eu penso, etc)

Neste esquema, apresentamos a síntese da arquitetura textual proposta pelo ISD.



Esquema 2: A Arquitetura geral dos textos segundo o ISD (BRONCKART, 1999, 2006)

O esquema acima em que cada elemento da arquitetura textual aparece como a “engrenagem” de um sistema, nos parece mais coerente com a visão atual do ISD. Os níveis da arquitetura textual não estão somente “sobrepostos” como camadas. O próprio termo folheado designa um imbrincamento, uma interação entre essas dimensões.

Cada nível tem uma importância diferente na construção da tecitura textual, mas não estão necessariamente indexados hierarquicamente. Um texto, para ser texto, vai construir sentidos a partir da ação das três “engrenagens” em movimento na produção dos textos, das três dimensões da arquitetura proposta.

Ao falar sobre os **mecanismos de enunciação**, Bronckart (2008) esclarece que:

Qualificamos esses mecanismos de “superficiais” pelo fato de que eles operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático e, portanto, não se organizam em séries isotópicas, menos necessariamente presentes [...] eles servem, sobretudo, para orientar a interpretação dos destinatários. (2008, p. 90)

Esse é um bom exemplo de que cada nível possui um estatuto diferente, mas não é hierarquicamente superior ou precedente ao outro.

Na análise dos textos de opinião, como é o caso da nossa pesquisa, a composição das sequências argumentativas e a relação destas com outras possibilidades de planificação têm estreita conexão com os mecanismos de conexão e coesão textual. Na verdade, buscamos refletir sobre o estatuto da noção de sequência, pois a noção de protótipo nos parece estranha a uma análise interacionista. Mesmo que Adam (2008) afirme que esses protótipos são fruto de uma construção social, **a proposição de uma estrutura fechada que abarque, por exemplo, todas as possibilidades de construção de uma macroproposição argumentativa** é, no mínimo, próxima ou “encaixável” em uma concepção mentalista/dualista da linguagem.

Além disso, deve-se levar em consideração a relevância da gestão das vozes e da modalização na construção do argumento. A responsabilização das informações, teses e argumentos pelo autor a si mesmo ou a outrem corresponde a uma estratégia argumentativa essencial no convencimento do destinatário em relação à opinião defendida.

Apresentamos a seguir com mais detalhes a questão da argumentação e das sequências argumentativas, tendo em vista o seu encaixamento na análise textual dos discursos, proposta por ADAM (2008) e no quadro teórico do ISD (BRONCKART, 1999), especialmente no que tange à natureza interacional dos textos e, por conseguinte, das sequências textuais.

#### **2.4. A análise textual dos discursos e a heterogeneidade textual**

Considerando que em nossa pesquisa realizamos uma análise dos segmentos argumentativos dos textos de opinião produzidos pelos alunos no âmbito do jornal escolar, é essencial tratarmos da caracterização das sequências argumentativas, envolvendo seus aspectos prototípicos.

Impõe-se, contudo, colocar em cena a discussão trazida por Adam (2008) acerca da análise textual dos discursos. Em sua proposta, o autor dá ênfase à necessidade de o analista de textos debruçar-se sobre a complexidade enunciativa e discursiva dos textos

avaliados, fazendo a necessária interlocução destes aspectos com os aspectos composicionais dos textos.

Adam (2008, p. 24) situa a “linguística textual no quadro mais amplo da análise do discurso”. Faz isso colocando como ponto central a relação entre o enunciado/enunciação e as operações de textualização que os seres humanos realizam a fim de tornar/considerar uma sucessão de enunciados um todo significante.

Nessa perspectiva, a linguagem caracteriza-se como um fluxo comunicativo, identificado pela interlocução e pela dialogicidade entre os membros de uma cultura. Qualquer ato enunciativo deve ser visto somente como “uma *fração* de uma corrente de comunicação ininterrupta” (VOLOSHINOV, 2003, p. 123). Além disso, essa corrente de comunicação representa “apenas um momento na interação de um grupo social”. (VOLOSHINOV, 2003, p. 123).

Por meio dos enunciados, ancorados num tempo e num espaço discursivos, o enunciador se posiciona de determinada maneira para dirigir sua palavra a um co-enunciador, com características também determinadas, para compartilhar com ele um ponto de vista.

O enunciador traz vozes autorizadas que recursivamente o autorizam a construir um objeto-de-discurso e os valores por ele assumidos ao se inscrever em uma formação discursiva. Para Voloshinov (2000, p.308) “um enunciado absolutamente neutro é impossível”. A relação valorativa com o objeto do discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado.

Dessa forma, Voloshinov inscreve o enunciado no “entremeio” língua (sistema) e contexto ideológico. Uma oração pode vir a se tornar um enunciado no momento em que se insere em uma realidade comunicativa concreta, adquirindo a sua significação plena se, e somente se, for reconhecida como uma resposta a enunciados ditos por outros, inscritos no fluxo comunicacional humano (enunciado como unidade real da comunicação verbal).

A Situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação (VOLOSHINOV, 1995, p.113).

[...] vemos a cidade e o mundo através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor,

além disso, um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito. (VOLOSHINOV, 1995, P. 112)

Enunciar é trazer um discurso no qual é posto em cena o que é dito, e este “dito situado” constitui uma formulação de sentidos no qual são elaboradas e inseridas marcas linguísticas influenciadoras da interlocução interpretativa realizada entre os participantes da enunciação.

Adam (2008, p. 42) corrobora o dialogismo Voloshinoviano, ao acentuar que

A interlocução é, em si mesma, na obra de Bakhtin (sic. Voloshinov), sempre entendida como o fato de indivíduos socialmente ancorados em uma situação histórica desse ‘meio dos outros discursos’, onde se produzem todo o discurso e todo o sentido.

Conquanto, a ligação da enunciação com os aspectos discursivos do texto, Adam (2005) aponta a linguística textual como ponto de convergência das análises discursivas que têm como objeto os textos empíricos, sem, contudo, desligar esta análise das questões vinculadas às formações discursivas, às interações sociodiscursivas e às ações de linguagem. De fato, Adam coloca que “o estabelecimento de uma ligação entre os gêneros e as formações sociodiscursivas é um dos avanços mais recentes da análise de discurso”. (2008, p. 44). Esta conexão é situada, por exemplo, por Maingueneau, por meio do conceito de cena enunciativa. Maingueneau apresenta-o (2001a, p. 55) da seguinte forma: “A noção de *cena* é constantemente utilizada para se referir à maneira pela qual o discurso constrói uma representação de sua própria situação de enunciação.”

Maingueneau recorre à *cena* num nível mais elevado da enunciação, para o tipo de discurso: os gêneros literários, por exemplo, mobilizam a *cena* literária; os gêneros científicos, a *cena* científica.

Essa *cenografia* não deve ser concebida como um quadro preestabelecido, mas como um círculo paradoxal em que “a enunciação, por sua própria maneira de desdobrar seus conteúdos, deve legitimar a situação de enunciação que a torna possível (enunciador e co-enunciador, momento e lugar).” (MAINGUENEAU, 2000, p. 26 )

Maingueneau (2001a) caracteriza a cena enunciativa com base em três categorias de análise: 1 a cena englobante, que corresponde ao tipo do discurso<sup>32</sup>; 2 a cena

<sup>32</sup> É importante ressaltar que os termos tipo de discurso e a própria caracterização do que seja texto e discurso diferem no ISD e na análise do Discurso de linha francesa. Nosso recorte vem apenas fazer menção à posição defendida por

genérica, ligada à noção de gênero do discurso; e, finalmente, 3 a cenografia, que constitui o enlaçamento com base no qual se legitima, constituindo o seu dispositivo de fala. No exemplo seguinte, tem-se o discurso jornalístico como cena englobante, a notícia como cena genérica e a cenografia caracterizada, dentre outros elementos, pelo destaque da fala da Ministra que legitima o contexto e a importância da matéria.



Figura 1. (Jornal do Brasil, edição de 06 de junho de 2005, citado por SANCHEZ (2006))

Maingueneau (2001a, p.20) assinala que,

Compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática ou a um dicionário, é mobilizar saberes muitas vezes diversos, fazer hipóteses, raciocinar construindo um contexto que não é dado preestabelecido e estável. A própria idéia de um enunciado que possua um sentido fixo fora do contexto torna-se insustentável.

É preciso integrar todos esses conceitos apresentados no quadro da análise textual dos discursos, mas que constituem uma dinâmica com os construtos de outras disciplinas do conhecimento, especialmente das ciências humanas. No centro dessas

---

Adam (2008) que articula sobremaneira Análise do Discurso e Linguística Textual em esferas distintas. O ISD compreende por sua vez que deve-se analisar o texto e o discurso nele contido, como dimensões da mesma ação linguageira advinda de uma situação concreta e situada.

interações teóricas, está o fenômeno da linguagem, que permeia a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia e, obviamente, a própria Linguística.

Na alçada da própria linguística, o referencial da linguística textual preocupa-se com a análise de várias categorias, a fim de estabelecer as relações entre a formação discursiva, a situação de enunciação e a atividade de linguagem de um lado e os aspectos textuais de outro: textura frástica e transfrástica; estrutura composicional (sequências e plano de texto); aspectos semânticos (representação discursiva); enunciação (ancoragem situacional e tomada de consciência); atos de discurso (ilocutórios) e orientação argumentativa (ADAM, 2005b).

Essa articulação passa indubitavelmente pela esfera dos gêneros textuais, tanto como espaço interdiscursivo (ADAM, 2005b), ou seja, definidor de parâmetros de sentido, quanto como instrumento para a realização de ações languageiras (BRONCKART, 2008).

Fazemos, a seguir, uma reflexão sobre o estatuto das sequências argumentativas, acerca da sua composição, considerando e situando essa categoria no quadro teórico de nossa pesquisa.

O texto argumentativo, escrito ou oral, visa a intervir diretamente sobre as opiniões, atitudes ou comportamento de um interlocutor, tornando crível ou aceitável um enunciado, apoiado, segundo modalidades diversas, sobre outro enunciado (argumento, dado ou razão). Nas sequências argumentativas, organizam-se as premissas que visam a apoiar ou não uma proposição (ADAM, 2005a). É importante ressaltar que a argumentação pode estar em artigos, teses, dissertações, editoriais, memoriais, cartas etc, ou seja, pode aparecer nos mais diversos gêneros textuais.

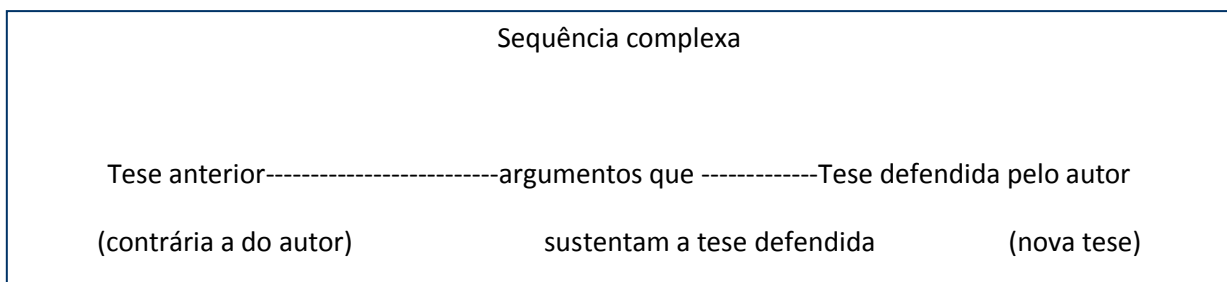
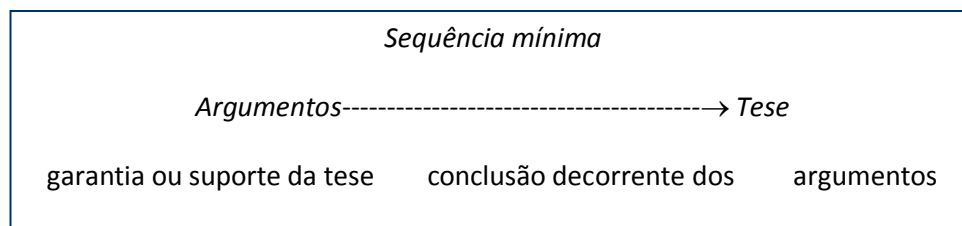
As sequências argumentativas têm como característica a realização discursiva efetiva das **operações cognitivas** de raciocínio lógico, discursiva e semiologicamente realizadas nos textos mediante de esquematizações. Tais **modelos** só podem ser percebidos da abstração-generalização das propriedades do texto que permitiriam observar *a posteriori* as operações de raciocínio mobilizadas por estas sequências.

No caso da sequência argumentativa, encontramos basicamente duas formas de raciocínio – a dedução e a indução.

O raciocínio indutivo parte do particular para o geral. A ordem da composição textual é progressiva, podendo-se representar pelo seguinte esquema: dados + inferência

+ conclusão. Por outro lado, o raciocínio dedutivo vai do geral para o particular. A ordem de composição textual é regressiva, representando-se por: conclusão + inferência + dados ou argumentos.

O esquema de base da argumentação é a relação entre *argumentos* e *tese*. Os enunciados só exercem tais funções nessa relação, uma vez que, *a priori* e isoladamente, nenhuma proposição (enunciado) pode ser qualificada como *argumento* ou *tese*. Há uma dependência estrutural entre as duas instâncias: as proposições só podem ser consideradas *argumentos* em função da *tese* a que conduzem, e essa *tese*, por sua vez, é orientada pelas proposições que constituem os *argumentos*.



Esquemas 3 e 4: representações esquemáticas da sequência argumentativa relacionando o binômio argumento-tese (ADAM 1992, p. 106 – 107).

Dois movimentos básicos podem ser percebidos dentro da sequência argumentativa: demonstrar ou justificar uma tese e refutar outra tese ou argumentos de uma tese adversária. Principalmente deste último movimento decorre o caráter dialógico da sequência argumentativa (ADAM 2005, p. 158 – 159).

Dessa forma, a sequência argumentativa apresenta quatro fases sucessivas (BRONCKART, 1999; ADAM, 1992):

- de premissas/dados em que se propõe uma situação de partida (às vezes pressuposta).
- de apresentação de argumentos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser estes apoiados por lugares comuns, regras gerais, exemplos etc;



- de apresentação de contra-argumentos que operam uma restrição à orientação argumentativa; e
- de conclusão, que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

Devemos chamar especial atenção para o estatuto dialógico das sequências. Como Bronckart assegura (1999), os protótipos não são modelos existentes *a priori* no psiquismo humano. Ao contrário, são fruto da análise dos textos produzidos e apontam para regularidades detectadas e categorizadas nas estruturas prototípicas que são, antes de tudo, construtos teóricos.

Adam, em trabalhos mais recentes, faz uma reflexão sobre o conceito de “prototipicidade” que leva em conta uma necessária flexibilização (ADAM, 2005, p.25):

A noção de protótipo desloca a reflexão sobre as classificações em direção não mais de uma pesquisa de critérios definidores estáveis (condições necessárias e suficientes), mas de agrupamentos de atributos de importância variável.<sup>33</sup> (tradução nossa)

Para o ISD, a estruturação das sequências argumentativas vai depender de decisões interativas, que o autor do texto toma tendo em vista as representações sociosubjetivas que tem de si próprio, dos destinatários dos seus textos e da atividade de linguagem para e na qual produz o texto. Dessa forma, resta caracterizar o estatuto dialógico das macroproposições argumentativas e explicativas que delineamos a seguir.

O texto argumentativo tem como propósito modificar a opinião do destinatário sobre determinado assunto. Ao argumentar, entretanto, selecionamos, dentre as ideias que queremos defender aquelas que julgamos serem mais controversas, ou seja, damos mais ênfase aos pontos que, na nossa percepção, o destinatário do texto não irá concordar facilmente conosco.

O mesmo acontece na sequência explicativa, pois a escolha do que explicar no texto está diretamente ligada ao que o autor do texto considera complexo, a decorrência da sua visão dos destinatários do texto. Em muitos casos, o autor opta por apresentar sequências argumentativas e explicativas, pois acha que determinado tema pode ser ao mesmo tempo controverso e complexo.

---

<sup>33</sup> Texto original : La notion de prototype déplace la réflexion sur les classifications en direction non plus de la recherche de critères définitoires stables (conditions nécessaires et suffisantes), mais de groupements d’attributs d’importance variable.

Este estatuto dialógico das sequências é um dos aspectos principais a ser analisado em nossa pesquisa, pois buscamos evidências da influência das decisões dialogais dos alunos–autores na estruturação das sequências argumentativas nos textos de opinião do jornal escolar.

A presença da sequência argumentativa em grande número de gêneros (JEANDILLOU, 2006; BOISSINOT, 1994) é evidenciada pelo fato de ser ancorada em um esquema lógico, quase natural, de raciocínio semiótico. Além disso, seu caráter de “manipulação” das ideias dos possíveis interlocutores de um texto lhe garante uma expressividade, principalmente quando as coordenadas discursivas estão no mundo do EXPOR.

Neste trabalho, denominaremos **textos de opinião** aqueles que apresentem uma “discussão de problemas sociais controversos, com a apresentação de uma tese e com a sustentação desta tese por argumentos”. (MACHADO, 2007, p. 93). Estes textos podem pertencer a qualquer gênero, desde que sua estruturação seja predominantemente argumentativa.

Como podemos observar, a discussão em torno dos gêneros permeia toda a nossa fundamentação teórica. A seguir, desenvolveremos uma reflexão acerca do ensino de gêneros na escola, finalizando com uma abordagem sobre o ensino dos textos de opinião.

## **2.5. O estudo dos gêneros na escola, as sequências didáticas e os textos de opinião**

Fazer a devida conexão entre a atividade de linguagem, ligada às práticas sociais reais e à atividade pedagógica é algo essencial. Na verdade, somente abordando a linguagem como ação humana, histórica e situada (BRONCKART, 2007) temos a possibilidade de fazer com que os alunos sejam actantes languageiros. Isto significa, necessariamente, fazê-los perceber que **é preciso produzir textos para conseguir mover as pessoas e o mundo**. Além disso, é necessário que aprendam a usar seus textos para agir em todas as dimensões da vida; entretanto, para alcançar essa proposta, defendida também pelo Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), há muito o que se transformar no agir escolar.

Após observarmos a complexidade da definição dos gêneros textuais, afirmamos a conexão do ISD com o ensino dos gêneros na escola. Concordamos com Cristovão e Nascimento (2005, p. 47), quando ressaltam que

O domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz.

Partindo do princípio de que devemos promover o desenvolvimento da competência discursiva do aluno (PCN, 1998), levando em consideração, ao mesmo tempo, as situações de produção, o uso social da linguagem e a estrutura dos textos que circulam socialmente, percebe-se a necessidade da escolha de um conceito unificador. Na perspectiva sociodiscursiva, a categoria de gêneros textuais tem essa condição de servir como ponto de referência para a articulação didática. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.172), “Se os textos constituem, em nosso procedimento, os objetos concretos, empíricos, sobre os quais os alunos trabalham em sala de aula, o gênero de texto define a unidade de trabalho que articula esses objetos em um todo coerente.”

Fica, portanto, caracterizada a centralidade dos gêneros textuais para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, objetivando um ensino mais produtivo e que realmente forneça as bases para o exercício da cidadania aos usuários da língua. A criticidade defendida pelos PCN's não se incorpora somente perante as situações sociais, mas ante a própria língua, introduzindo conceitos sociolinguísticos, como o de variação, e chamando atenção para a pluralidade de usos.

A linguagem tem caráter de megainstrumento, pois não medeia apenas a comunicação humana, mas permite a organização do pensamento, e a complexificação dos construtos e processos sociais. Na perspectiva do Interacionismo, a atividade é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados (instrumentos), frutos das experiências das gerações precedentes, por meio das quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.

Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age. A intervenção do instrumento nessa estrutura diferenciada dá à atividade uma certa forma; a transformação do instrumento transforma as maneiras de nos comportar numa situação (SCHNEUWLY E DOLZ, 2009).

O instrumento, para se tornar mediador, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se elaboram, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. Esses esquemas de uso são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares do mundo. Enfim, o instrumento serve para realizar determinadas ações, mas ao mesmo tempo orienta, define, limita e expande estas ações.

Dessa forma, não se pode separar o desenvolvimento linguístico do discursivo. A esse aprimoramento das habilidades humanas, na e pela linguagem, chamamos de desenvolvimento linguageiro, pois é sempre situado no aqui agora das relações.

Tal perspectiva justifica-se não somente por uma tomada de posição epistemológica específica, mas pelo próprio estatuto duplo da linguagem: ao mesmo tempo em que é produto da ação humana, a linguagem organiza e orienta as interações, pois codifica os pré-construtos históricos que permitem a ação comunicativa. Citamos Bronckart (2004, p. 29):

[...] o ensino de línguas deve formar o aluno para a maestria em relação aos modelos pré-existentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos.

A proposta dos PCNs para o ensino da Língua Portuguesa baseia-se também na tríade com: leitura/escuta de textos escritos e orais; produção de textos e análise linguística por meio dos textos produzidos pelos alunos (SANTOS, 2005). O objetivo é promover no aluno a reflexão contínua sobre o uso da língua.

Por conseguinte, parte importante dos PCN's, demanda um trabalho com o texto dos próprios alunos, a fim de que eles percebam não somente que a língua não acontece em termos abstratos, mas num estado de produção comunicativa e complexa.

Schneuwly e Dolz (2004) propõem a utilização de sequências didáticas para a sistematização de um ensino produtivo da língua materna com base na noção de gênero. Para esses autores, o trabalho com gêneros deve constituir a pedra fundamental do ensino de língua, tendo em vista a inserção do aluno nas ações comunicativas em diversas instâncias e promovendo, assim, a sua cidadania.

Antes de caracterizar as sequências didáticas, os autores postulam dois princípios em relação ao ensino de gêneros: a transmutação passada pelo gênero estudado, haja vista que sua produção se dará dentro e (muito mais) fora da escola e a

necessidade de se estabelecer agrupamentos de gêneros, a fim de possibilitar progressões curriculares que organizem ao longo do processo escolar o ensino-aprendizagem das capacidades necessárias ao domínio dos gêneros.

## **2.6 Agrupamentos de gêneros e progressão curricular: uma relação possível**

As sequências didáticas instauram a primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. As práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social.

A noção de capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER; BRONCKART, 1993) evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa circunstância de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas).

As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Nesse sentido, é preciso refletir sobre a possibilidade de agrupar gêneros, a partir das capacidades transversais que poderiam ser comuns a um determinado grupo de gêneros textuais.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 60 – 61) apresentam uma proposta de cinco agrupamentos de gêneros segundo três critérios que relacionam: a) os domínios discursivos ou comunicativos (MARCUSCHI, 2008); b) uma classificação de aspectos temático-discursivos do texto que leva em consideração a situação de produção dos textos, os tipos de discurso como os apresenta Bronckart (1999) e a noção de sequencialidade (ADAM, 1992); e c) as capacidades de linguagem necessárias à produção de um gênero específico.

Os cinco agrupamentos correspondentes em relação aos aspectos temático-discursivos são: narrar, relatar, argumentar, expor e, por último, descrever ações. Esses

agrupamentos parecem ser suficientemente diferentes uns dos outros para que seja possível definir, para cada um deles, algumas **capacidades globais** que se devem fazer ao longo da escolaridade.

Reproduzimos, a seguir, o agrupamento referente ao aspecto tipológico **argumentar**, pois serão exatamente as capacidades de linguagem referentes a este agrupamento que iremos pesquisar nos textos de opinião a serem coletados.

CRITÉRIOS DE AGRUPAMENTO	
Domínios sociais de comunicação	Discussão de problemas sociais controversos
<i>Aspectos tipológicos</i>	<i>Argumentar</i>
<b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Sustentação; refutação e negociação de tomadas de posição</b>
EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS	
textos de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado	assembléia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio

Quadro 1: Agrupamento de gêneros relativos ao domínio argumentativo (SCHNEUWLY E DOLZ, 1994, 61).

De um ponto de vista curricular, propomos que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis da escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem.

O Quadro 1 mostra como os gêneros do argumentar agrupados podem ser trabalhados em função dos objetivos ou problemas de linguagem relacionados ao seu ensino-aprendizagem. Estão agrupados a serviço dos três níveis essenciais de operações de linguagem; esses objetivos estão organizados em ciclos, tais como funcionam na escola suíça francófona.

CICLO	EXEMPLOS DE GÊNEROS DE TEXTOS QUE PODERIAM SER ESCOLHIDOS	REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL	ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO	ESCOLHA DE UNIDADES LINGÜÍSTICAS
-2	ORAL dar sua opinião e justificá-la. debater coletivamente em classe	dar sua opinião em situações próprias da vida cotidiana	dar sua opinião com um número de sustentação (um ou mais argumentos de apoio) perceber as diferenças entre pontos de vista	utilizar expressões de responsabilização enunciativas para dar opiniões utilizar organizadores de causa para sustentar opiniões formular questões da ordem do porquê
-4	ESCRITA: imprensa (revista infantil); carta do leitor ORAL: defender sua opinião diante da classe	reconstituir a questão e o assunto que desencadearam o debate identificar e levar em conta o destinatário no texto precisar a intenção de um texto argumentativo levar em conta o lugar e o momento em que o texto será lido	hierarquizar uma sequência de argumentos em função de uma situação produzir uma conclusão coerente com os argumentos precedentes ligar diferentes argumentos e articulá-los com a conclusão	reconhecer e utilizar diversas expressões de responsabilização enunciativa em uma opinião a favor ou contra utilizar organizadores enunciativos distinguir organizadores que marcam argumentos do que marcam conclusão utilizar fórmulas de interpelação e fechamento da carta
-6	ESCRITA: imprensa (revista para jovens): carta do leitor Correspondência: carta de reclamação (destinada a autoridade) ORAL: debate público regrado	representar globalmente uma situação polêmica (por jogos de papéis) e analisar seus parâmetros: o argumentador e seu papel social destinatário e seu papel social finalidade: convencer lugar de publicação do texto antecipar as respostas possíveis do(s) adversário(s)	adotar a forma de uma carta não social e estar atento à diagramação; idem para carta oficial apresentar o tema da controvérsia na introdução desenvolver os argumentos, sustentando-os por um exemplo formular objeções aos argumentos do adversário dar uma conclusão	utilizar organizadores argumentativos marcando o encadeamento dos argumentos à conclusão utilizar fórmulas para se opor e exprimir objeções introduzir: uma experiência pessoal, um exemplo formular um título com um grupo nominal
-8	ESCRITA: imprensa local: carta de leitor, carta aberta, artigo de opinião  correspondência: carta de solicitação  ORAL diálogo argumentativo  deliberação informal	discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente  compreender as características do receptor do texto para adaptar-se a elas  antecipar posições contrárias  citar a palavra alheia	escolher um plano de texto adaptado ao gênero argumentativo trabalhado  definir a tese e defender, elaborar argumentos e agrupá-los por tema  distinguir entre argumentação/não argumento e entre argumento contra/contra-argumento  prever diferentes tipos de argumento e hierarquizá-los em função da finalidade a atingir	utilizar organizadores argumentativos marcando: refutação, concessão, oposição  utilizar verbos declarativos neutros, apreciativos, depreciativos  utilizar fórmulas introduzindo citações  em função da orientação argumentativa: reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, verbos auxiliares, emprego dos

		distinguir lugares sociais e gêneros argumentativos	selecionar as palavras alheias que apóiam sua própria tese  organizar o texto em função da estratégia argumentativa	tempos  distinguir modalidades de enunciação: questões
-9	<p>ESCRITA</p> <p>imprensa editorial</p> <p>correspondência: carta de período de emprego</p> <p>publicidade: encarte publicitário</p> <p>ensaio, composição de idéias</p> <p>replica de defesa ou acusação (advocacia)</p> <p>ORAL:</p> <p>debate publico regrado</p>	<p>levar em conta um destinatário múltiplo</p> <p>tomar para si a palavra alheia</p> <p>discernir restrições institucionais da situação de argumentação</p> <p>classificar gêneros argumentativos em função das situações de argumentação</p> <p>identificar a faceta argumentativa dos gêneros não-argumentativos</p>	<p>delimitar o objeto da discussão</p> <p>escolher o gênero e as estratégias argumentativas</p> <p>definir as diferentes teses possíveis sobre a questão</p> <p>explorar os argumentos e as consequências de cada uma das teses</p> <p>antecipar e refutar as posições adversárias</p> <p>elaborar contra-argumentos</p> <p>adotar um ponto de vista em função do papel social e escolher o tom adequado</p> <p>discernir a dimensão dialógica na argumentação da argumentação num texto</p> <p>Reconstituir os raciocínios implícitos</p>	<p>identificar o papel argumentativo de certos conectivos: já que, se, além disso</p> <p>implicar o receptor utilizando dêiticos de pessoa: eu, nós, a gente, você(s)</p> <p>inserir diferentes formas de discurso reportado</p> <p>utilizar termos apreciativos: pejorativos, ameliorativos</p> <p>empregar vocabulário conotativo</p> <p>utilizar anáforas conceituais</p> <p>reconhecer e utilizar diversas marcas modais</p>

Quadro 2: Elementos para uma progressão curricular no domínio “argumentar” gêneros suscetíveis de serem trabalhados em função dos ciclos, objetivos para os três níveis de operações de linguagem (SAVABV DOLZ, 2004, p. 65-66)



Nesse processo, o critério a privilegiar é o da **validade didática**: as possibilidades efetivas da gestão do ensino proposto, a coerência dos conteúdos ensinados, assim como os ganhos de aprendizagem. A progressão curricular resultante da estratégia discutida ainda deverá ser testada, entrar nas práticas e ser avaliada do ponto de vista da validade didática.

O gênero como objeto didático trabalhado na escola é uma adaptação do gênero de referência (aquele que acontece na vida fora da escola mas que se quer estudar dentro dela) em vista da necessidade de simplificação, ênfase em determinados aspectos e o próprio fato de ser um “gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 81).

Por conseguinte, são necessários modelos didáticos que trabalhem essa variação, a fim de garantir uma aproximação maior entre o gênero-objeto de estudo e o gênero-referência. A aplicação de modelos deve seguir três princípios (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82):

- princípio da legitimidade – garantir a coerência com o conhecimento já estabelecido sobre o gênero de referência (saberes teóricos);
- princípio da pertinência – assegura que o gênero estudado condiga com as capacidades dos alunos e seja significativo do ponto de vista dos objetivos escolares; e
- princípio de solidarização – asseverar a coerência entre os conhecimentos referentes ao gênero de referência e aos objetivos comunicativos propostos no modelo.

Obedecendo aos princípios apresentados, a sequência didática é definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno do gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82) e sua finalidade é promover práticas de linguagem que dêem acesso aos alunos a melhorarem a prática de um gênero específico.

O esquema de uma sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004, p. 98) indica as seguintes etapas:

- 1 apresentação do contexto de comunicação desejado, compreendendo um problema comunicativo definido ligado a um conteúdo significativo do ponto de vista dos alunos e da escola;
- 2 produção inicial, que consiste na primeira produção dos alunos cujo objetivo é revelar para o professor e para os próprios alunos o seu nível de conhecimento acerca do gênero estudado. Outro produto desta fase é a coleta de problemas ou dificuldades que servirão de guia para a fase seguinte;
- 3 os módulos são atividades relacionadas às dificuldades e problemas detectados na primeira produção e devem ser produzidos em número suficiente para dar instrumentos para os alunos superarem essas dificuldades; e
- 4 na produção final, o aluno tem a oportunidade de praticar aquilo que aprendeu nas etapas anteriores e propicia ao professor a oportunidade de avaliar o resultado da aprendizagem e do trabalho didático realizado.

O conceito de sequência didática é essencial para nossa pesquisa, porquanto servirá como um dos parâmetros de análise do agir do professor em relação a produção escrita dos alunos no contexto do jornal escolar. Esse agir do professor pode ser desprovido de intencionalidade no que diz respeito ao diagnóstico das capacidades comunicativas dos alunos. Outrossim, o professor pode planejar uma ação pedagógica similar em alguns pontos à sequência didática, na forma como Schneuwly e Dolz propõem. Pretendemos destacar essas similitudes e diferenças entre o agir do professor, analisando também a relação entre o agir prescrito (por exemplo, o conteúdo dos documentos oficiais, das normas e até mesmo de construtos teóricos como é o caso da proposta de sequências didáticas), o agir planejado (planejamento que o professor faz) e o agir efetivamente executado (BRONCKART, 2008).

Os autores chamam atenção para a necessidade de o aluno refletir sobre o próprio texto, o que constitui um dos pontos-chave da proposta de sequência didática. Tal procedimento parece-nos coerente em relação ao trabalho com os jornais escolares.

O **texto de opinião**, presente em diversos gêneros do discurso jornalístico, pode ser analisado do ponto de vista das capacidades de linguagem necessárias ao seu domínio por parte dos alunos:

- 1 representação do contexto social – discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente;
- 2 estruturação do texto – escolher um plano de texto adaptado ao gênero argumentativo trabalhado; definir e defender a tese, elaborar argumentos e agrupá-los por tema; distinguir entre argumentação/não argumento e entre argumento contra/contra-argumentação; prever diferentes tipos de argumento e hierarquizá-lo em função da finalidade a atingir; e
- 3 escolha de unidades linguísticas – utilizar organizadores argumentativos, marcando refutação, concessão, oposição; utilizar verbos declarativos neutros, apreciativos, depreciativos; utilizar fórmulas introduzindo citações.
- 4 Outros critérios de avaliação devem ser expressos, especialmente relacionados ao protótipo da sequência argumentativa, assim como explicamos no item 2.5.

## **5 O jornal escolar e a produção textual na escola**

A utilização do jornal na sala de aula de Língua Portuguesa teve início como um processo de renovação perante o emprego exclusivo de textos literários considerados “clássicos universais” que também serviam para a formulação das gramáticas normativas tradicionais (FARIA, 2004).

Dessa forma, desde a complexa imbricação de gêneros e suporte no jornal (BONINI, 2005), o aluno tem acesso a diversos gêneros textuais. Ademais, o jornal transporta uma série de eventos e intenções comunicativas presentes na sociedade: propagandas, notícias, crônicas, contos, artigos, charges, quadrinhos, enfim, é imensa a quantidade de ações de linguagem materializadas nas páginas dos jornais, através dos gêneros citados.

Voltando à utilização do texto literário de forma tradicional, Batista (2004, p. 136) aponta para a perspectiva atemporal em relação ao texto literário, que ignora o contexto de produção e circulação, almejando uma interpretação única. O jornal impulsiona, pela própria efemeridade da sua produção, um olhar múltiplo e voltado para

as questões de enunciação, produção e circulação dos textos e das relações entre produtores e destinatários destes.

O jornal escolar teve formatação inicial como atividade pedagógica realizada pelo pedagogo francês Célestin Freinet. Foi inserido como parte da sua “escola ativa” na qual os alunos eram motivados a desenvolver capacidades laborais (FREINET 1996). A própria sala de aula era dividida em espaços onde se podia encontrar uma mini-oficina de carpintaria, um atelier de pintura e uma pequena imprensa utilizada pelos alunos para aprendizado do ofício tipográfico.

O jornal escolar também estava ligado a outro princípio da pedagogia freinetiana: o da “escola viva”. Para Freinet (1975; 1998), o ensino-aprendizagem devia acontecer fora dos muros da escola. Os alunos deveriam aprender a observar, atuar nos vários ambientes do mundo e da sociedade. Em relação ao jornal escolar, o próprio Freinet explica:

Utilizando o texto livre e o jornal, habituamos os nossos alunos a uma crítica da imprensa, à aceitação e procura dessa crítica. [...] Aprendem, por experiência, a julgar as obras que lhes são apresentadas, e rapidamente se tornam aptos a descobrir o que se esconde de falso e contraditório nas impotentes rubricas dos jornais. [...] No dia em que os cidadãos saibam que o seu jornal pode mentir, ou pelo menos, apresentar como definitivas soluções que são apenas um aspecto parcial dos problemas impostos pela vida, quando estiverem aptos a discutir com prudência mas também com ousadia, quando tiverem essa formação de experimentadores e criadores que nos esforçamos por lhes dar, haverá então qualquer coisa de diferente nas nossas democracias. Será exagerado dizer que uma tal conquista da nossa pedagogia terá mais peso no destino das nações que as pequenas considerações técnicas às quais se reduz, tantas vezes, o papel de uma escola que tem mais a fazer do que preparar servos e ‘robots’?” (1974, p. 27).

A experiência do jornal escolar, elaborado pelos próprios alunos, espalhou-se por toda a Europa. Jornais escolares começaram a ser trocados entre as escolas freinetianas ou não (SAMPAIO, 1989; ELIAS, 1996). A prática continua até hoje e foi levada para outros continentes, onde foi se atualizando e sendo adaptada às várias realidades educacionais. Com o seu emprego disseminado de forma extensiva, passou a ser alvo de pesquisas científicas nas áreas da Educação e da Linguística.

Pesquisas apontam para a uma série de questões de linguagem complexas e intrigantes presentes no jornal, desde a relação dos gêneros e do suporte (BONINI,

2005) até a análise de suas partes específicas: anúncio, nota jornalística (FIGUEIREDO; BONINI, 2007), e editorial (SOUSA; BIASI-RODRIGUES, 2007).

Especificamente em relação aos jornais, sejam eles jornais comuns ou escolares, como instrumento de produção textual, encontramos algumas pesquisas (CUNHA , 2010; FARIA, 2004; IJUIM, 2005; RODRIGUES, 2000; BRAKLING, 2000). Nessas, revelam-se várias possibilidades de trabalhar o desenvolvimento da produção escrita dos alunos utilizando o jornal como suporte, veículo e ação comunicativa.

Notadamente, tais pesquisas enfatizaram o trabalho com textos argumentativos, talvez influenciados pelo fato de os PCN's chamarem atenção para a pouca ênfase dada a esses escritos na escola (ROJO, 2000).

Um fato igualmente importante e particular que trazemos para o contexto acadêmico que se debruça sobre a produção do jornal em sala de aula é o estudo da argumentação coletivamente produzida. Consideramos em nossa pesquisa a formulação dos argumentos quando, em grupo, os alunos negociam a construção dos sentidos e o resultado disso no texto de opinião.

Tendo finalizado a fundamentação teórica da nossa pesquisa, seguiremos com a descrição e reflexão acerca dos parâmetros metodológicos que a nortearam.

### CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, delinearemos nossas opções de caráter metodológico. Enfocaremos os métodos de procedimento de pesquisa, o universo e os sujeitos e as etapas de realização da pesquisa, dando ênfase às técnicas de coleta, à abordagem de análise dos dados e aos resultados esperados.

Nossa pesquisa consistiu em um estudo comparativo-interpretativista, de base hermenêutica (RASTIER, 2001), com suporte na análise do processo de produção e dos textos de opinião dos alunos no 5º ano do ensino fundamental, no âmbito do jornal escolar Primeiras Letras. A discussão central foca análise das operações discursivas e enunciativas colocadas em prática pelos autores nos textos de opinião e a relação destas com as representações coletivas e com os parâmetros praxeológicos que configuram a ação de linguagem e, conseqüentemente, influenciam os textos gerados.

Nosso trabalho alicerçado na perspectiva interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 1999; 2006; 2007; 2008) alia-se a Schneuwly; Dolz (2004) sobre a aprendizagem de língua fundamentada em situações significativas de produção. Também dá suporte teórico à nossa pesquisa as formulações de Adam acerca da sequência textual prototípica (ADAM, 1992, 2005a) e a sua proposta de uma análise textual dos discursos (ADAM, 2005b, 2008).

Ao analisarmos os aspectos prototípicos e interacionais das sequências argumentativas produzidas pelos alunos, identificamos e investigamos um conjunto de fatores singulares que compõem o quadro geral da arquitetura textual, ou seja, de um sistema maior, que interliga as condições de produção de um texto empírico à sua materialidade discursivo-enunciativa.

Nossa abordagem, porém, terá elementos hipotético-dedutivos, pois nossa visão de pesquisador é guiada pelos termos dos pressupostos teóricos que adotamos previamente. O cerne do método hipotético-dedutivo, no entanto, está em admitir a não neutralidade perante a teoria. O primeiro passo epistemológico é essencial para a consecução do próprio método que preconiza a modificação/evolução da(s) teoria(s) baseada no trabalho de pesquisa (POPPER, 2000).

### 3.1 Método de procedimento

Podemos perceber a correlação entre a perspectiva hermenêutica da ação prática e a preocupação do ISD com as atividades sociais, ou seja, com o agir humano. Daí decorre a necessária imbricação do agir geral humano com as atividades de linguagem, cuja análise só é possível desde o contexto de produção e da percepção dos processos de adoção e adaptação de um determinado gênero presente no arquitexto, quando da formulação dos textos verbais.

Em nossa pesquisa, buscaremos descrever e interpretar o fenômeno da produção dos textos de opinião no jornal escolar desde a ação de linguagem e do seu contexto de produção, sendo necessário captar as significações que os alunos atribuem àquela ação. É ponto central da nossa análise analisar o que o processo interacional de produzir textos para o jornal escolar significa para o aluno em um dado momento. Pretendemos compreender o seu posicionamento enunciativo relacionando este posicionamento também com as capacidades argumentativas reveladas nas sequências textuais dos textos de opinião.

É possível, portanto, analisar e refletir sobre o contexto de produção do texto, acerca das escolhas argumentativas dos alunos, com amparo, **nos próprios textos produzidos**. Essa possibilidade só se concretiza quando percebemos os mecanismos de autopropulsão reflexiva contidos nesses textos, ou seja, a auto-percepção dos alunos da significação daquilo que escrevem, para quem escrevem e porque escrevem. É importante descobrir como o aluno percebe a sua relação com essa ação de linguagem, em observância à ação do professor e ao próprio contexto do projeto “jornal escolar”.

Esta é uma das categorias mais fortes com relação à nossa pesquisa, pois nos leva a perscrutar diferentes níveis de significância que a atividade de linguagem proposta aos alunos adquire nas suas representações. Teoricamente, participar da produção de um jornal, ter o seu texto publicado e distribuído pela escola, entre as famílias dos seus colegas e a sua própria família, tem uma significação diferente daquela de uma redação escolar, produzida para ser avaliada pelo professor.

As consequências dessa significação e a própria dinâmica de produção do jornal justificam a observação e análise desse procedimento de forma cuidadosa. O trabalho de correção do seu texto pelo aluno deve ser registrado, a fim de revelar os mecanismos de

autopropulsão e as diferentes atitudes dos alunos em relação ao significado que eles dão ao seu próprio texto e ao jornal escolar. Esta atitude, ou seja, a representação que ele faz da relevância de tal ação, certamente, implica qualidade e a discursividade do texto produzido.

Dessa forma, nossa análise linguística do texto se faz de **modo descendente**, partindo do plano geral do texto para as estruturas macroproposicionais, revelando os aspectos discursivos destacados pelos alunos-autores nos textos de opinião. O segundo nível de análise se concentra nos mecanismos de textualização, responsáveis pela progressão temática. Finalmente, nos debruçamos sobre os mecanismos de enunciação através da análise exaustiva das proposições, ressaltando as estratégias de gerenciamento da responsabilidade enunciativa utilizadas nos textos e as modalizações verbo-temáticas, inerentes à colocação em ação de negociações de significado e pretensão de validade do que é escrito.

Apresentamos a série sinótica que constitui a base metodológica da pesquisa e compreende os objetivos gerais, específicos, os problemas levantados e as hipóteses tecidas inicialmente.

### **3.3 Objetivos**

#### **3.3.1 Objetivo geral**

Analisar o agir argumentativo dos alunos do 5º ano do ensino fundamental nos textos de opinião produzidos no âmbito do jornal escolar Primeiras Letras, considerando, sobretudo, a composição dos textos e as estratégias discursivo-enunciativas utilizadas.

#### **3.3.2 Objetivos específicos**

- Descrever e analisar os textos de opinião produzidos no âmbito do jornal escolar Primeiras Letras, considerando a sua relação com os aspectos dialógico-interativos da situação de produção.
- Investigar como se configura o protótipo da sequência argumentativa nos textos de opinião produzidos no âmbito do jornal escolar Primeiras Letras.



- Analisar a influência das representações sócio-subjetivas dos autores-alunos na composição dos textos de opinião produzidos, tendo em vista os aspectos interacionais que compõem a situação de produção.
- Examinar de que forma o agir do professor influencia o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos, levando em conta a atuação do docente na situação de produção dos textos estudados.

### 3.4 Questões - problema

Com apoio nas considerações apresentadas anteriormente, pretendemos responder às seguintes questões:

- quais as implicações das decisões interativas que o aluno faz ao produzir um texto de opinião na estruturação das sequências argumentativas? Como essas decisões de caráter dialógico se revelam na arquitetura dos textos produzidos, especificamente, na sua composição discursivo-enunciativa?
- Para produzir textos de opinião no âmbito do jornal escolar, quais os gêneros mais escolhidos pelos alunos? Por que alguns gêneros são mais utilizados do que outros? Os gêneros selecionados são adequados à circunstância de comunicação ou revelam falta de intencionalidade e de orientação no agir linguageiro dos alunos?
- Quais as estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos nos textos de opinião produzidos no âmbito do jornal escolar?
- Qual a relação entre as representações sociosubjetivas dos alunos e a estruturação das sequências argumentativas nos textos produzidos? Como os aspectos sociais, linguísticos e educacionais relacionados à situação de produção dos textos influenciam a sua estruturação?
- Como acontece a ação pedagógica do professor em relação ao contexto de produção dos textos pelos alunos? Como as estratégias e ações do professor

influenciam as escolhas genéricas e a estruturação das sequências argumentativas nos textos produzidos pelos alunos?

### **3.5 Hipóteses**

#### **3.5.1 Hipótese básica**

- os aspectos gnoseológicos inerentes às representações sociosubjetivas dos alunos e os aspectos praxeológicos da ação de linguagem influenciam as escolhas argumentativas dos alunos em relação à composição dos textos produzidos. Esses parâmetros são cruciais na caracterização dos textos, influenciando, no que diz respeito ao agir argumentativo, as operações e composições discursivo-enunciativas.

#### **3.5.2 Hipóteses secundárias**

- Haja vista o não evidenciamento da circunstância de produção, o estudante apresenta uma tomada de gênero aleatória, e, por vezes, inadequada em relação ao propósito comunicativo ao elaborar textos de opinião, produzindo textos com lacunas discursivas e lógico-sequenciais.
- As estratégias argumentativas utilizadas pelos alunos nos textos de opinião produzidos no jornal escolar se afastam do protótipo de sequência argumentativa. Ao não articular coerentemente a escolha e consequente produção do gênero textual com o contexto sócio-subjetivo e com os propósitos enunciativos da circunstância comunicativa, o aluno tem comprometida a sua capacidade de produzir textos temática e pragmaticamente coerentes.
- Os aspectos interacionais inerentes às representações sócio-subjetivas dos alunos influenciam as escolhas argumentativas dos alunos em relação à composição dos textos produzidos. A auto-imagem que o aluno tem, assim como a imagem que tem dos destinatários do texto, afeta as sequências

argumentativas produzidas. Esses parâmetros são cruciais na caracterização dos textos, influenciando, inclusive, a sua arquitetura interna e a escolha genérica.

- O professor não orienta nem instrui o aluno no que diz respeito aos parâmetros sócio-subjetivos que devem orientar suas decisões argumentativas, pouco colaborando para a escolha de gêneros adequados à situação comunicativa e desprovidos de estruturação argumentativa.

Iremos agora descrever os sujeitos da pesquisa, para, posteriormente, delinear os passos da coleta e análise dos indicadores.

### **3.6 Universo e sujeitos da pesquisa**

A pesquisa abrange a realidade da rede pública do Município de Fortaleza que implantará o jornal escolar, no âmbito do projeto Primeiras Letras, nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Os textos de opinião produzidos nos jornais por alunos do 5º ano do ensino fundamental formarão o **corpus documental primário** necessário à análise das capacidades argumentativas dos alunos.

Como nossa pesquisa, porém, intenta analisar a produção dos textos, foi necessário coletar um *corpus* relacionado a cada etapa da atividade de linguagem em tela, ou seja, a produção de um jornal escolar. Esse **corpus secundário** foi formado por gravações, relatos coletados em entrevistas, formulários e questionários, envolvendo todos os agentes que participam da elaboração, produção, editoração, publicação e circulação do jornal. **Para um melhor detalhamento dos instrumentos utilizados solicitamos ao leitor a leitura dos anexos 5, 6 e 7.**

Fizemos a escolha de nos detalharmos sobre os textos produzidos, levando em consideração em nossa análise desses textos empíricos o contexto de produção. Entretanto, os dados coletados no corpus secundário não foram utilizados em sua totalidade, posto que além de volumosos nos parece que sua análise pode ser tão

reveladora de informações sobre a tecitura textual que merecem um estudo mais amplo e focado nas suas características

Foi feita análise de vários fatores, a fim de estabelecer os critérios de escolha da escola e dos professores e alunos que formaram o universo da pesquisa. Pelo estudo dos resultados das avaliações externas (SAEB, por exemplo), procuramos escolher escolas que estivessem na média de desempenho do Estado do Ceará. Da mesma forma, procuramos, na escolas escolhida, professores que estivessem na média da relação anos de trabalho/ titulação e formação dentro do universo interno de professores da própria escola.

O fato foi que após passarmos pela fase de escolha, escolhemos uma escola da rede pública municipal de fortaleza e uma turma do 5º ano dessa escola para atuar como sujeito da pesquisa. A escola e o professor escolhidos atendiam aos critérios selecionados. Foram analisados 120 textos, elaborados por uma turma de 24 alunos de uma escola pública da rede municipal de Fortaleza, Ceará, Brasil. A turma estava no 5º ano do ensino fundamental e seus integrantes tinham de 11 a 13 anos de idade.

### **3.7 Ações de Coleta de dados: observação e intervenção**

Os dados foram coletados, a fim de atingir os objetivos da pesquisa. Como adiantamos, foram utilizados instrumentos de caráter interpretativista. A esse respeito, anota Moita Lopes (1993):

Para se fazer pesquisa na sala de aula, portanto, tem que se focalizar os sujeitos como atores sociais, i.e., alunos e professores, em interação, constroem o significado, a aprendizagem, e o conhecimento no contexto da sala de aula, o que esses processos interacionais significam para eles e como se comparam com processos interacionais em outros contextos (MOITA LOPES, 1993, p.4)

Sendo assim, a primeira etapa da coleta de dados aconteceu depois da seleção das escolas e grupos de professores e alunos segundo os critérios estabelecidos no item 3.5, sendo dividida em duas fases.

### 3.7.1 Fase 1: Observação e registro do processo de produção dos textos e do jornal escolar e coleta do primeiro grupo de textos – FASE DE OBSERVAÇÃO

Primeiramente, acompanhamos por meio de observação e gravação as reuniões de treinamento da equipe docente das escolas, assim como as etapas de divulgação do projeto jornal escolar Primeiras Letras entre professores e gestores escolares.

Também realizamos entrevistas e reuniões com os membros da ONG responsável pela consecução do projeto, com o coordenador municipal, gestores, professores e alunos das escolas envolvidas, tendo em vista compreender as representações que eles fazem dessa atividade de linguagem.

Foram realizadas entrevistas com os alunos-autores, a fim de identificar intenções, percepções, estratégias e dificuldades inerentes ao trabalho. O agir dos professores em relação à produção do jornal também foi investigado nas entrevistas e autoconfrontações.

As aulas de produção textual nas quais os textos do jornal escolar foram produzidos e corrigidos foram gravadas, assim como as demais etapas do processo de produção, editoração e circulação do jornal escolar no ambiente escolar que envolviam a interação professor - aluno.

Durante a primeira fase– a de observação – gravamos cinco aulas nas quais o professor oficial da turma trabalhava com os alunos a escrita de textos de opinião devotados à publicação no Jornal Escolar primeiras letras, realizado através de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Fortaleza e a Organização Não-governamental Comunicação e Cultura. O conjunto dos textos produzidos correspondeu à **primeira parte** do *corpus* da nossa pesquisa.

<b>Data</b>	<b>Ação</b>	<b>Ação professor</b>	<b>Ação Pesquisador</b>
04/12/09	Aula em que foram produzidos os textos da <b>consigna</b>	Planeja e executa a aula.	Gravação da aula.  Após a produção dos textos, entrevistou cada

	<b>01</b>		aluno.
07/12/09 a 11/12/09	Análise dos textos produzidos e escolha dos que irão ser publicados no <b>jornal escolar</b>	Realizada totalmente pelo professor.	Recolha posterior dos textos originais e do jornal escolar.

Tabela 6: Cronograma de ações da fase 1 – FASE DE OBSERVAÇÃO

### 3.7.2 Consigna 01 da fase 1 – FASE DE OBSERVAÇÃO:

O grupo de 24 textos escolhidos para formarem o *corpus* da fase de observação foi escrito pelos alunos durante uma das aulas gravadas pelo pesquisador, na qual o professor apresentou aos alunos a seguinte consigna:

<p>Escreva sua opinião sobre um dos temas a seguir:          Coisas que não devem ser feitas durante as refeições.          Coisas que não devem ser feitas no teatro ou no cinema.          Coisas que não devem ser feitas em festas, aniversários, casamentos, etc.          Tempo para atividade: 60 minutos          Obs.: Alguns textos serão escolhidos para publicação no jornal escolar.</p>
---

Quadro 3: Consigna 1 da fase de OBSERVAÇÃO

### 3.7.3 Categorias de análise dos textos na fase 1 – FASE DE OBSERVAÇÃO:

As categorias de análise neste grupo de textos centram-se nos grupos verbais e a partir destes na relação predicativa com o grupo ou grupos nominais. A análise buscou detectar a presença de metaverbos modalizadores, tanto no grupo verbal da tese quanto no seu correspondente no segmento de argumentação. Também foram analisados os parâmetros de temporalidade e aspectualidade dos grupos verbais. Entretanto, a primeira ação foi categorizar os elementos das proposições encontradas no texto em frases-tese ou frase argumento.

Análise da Frase-Tese			Análise da Frase Argumento					
Relação Predicativa	V o z	Grupo Verbal	Organizadores Argumentativos	Categoria de organizador	Tipo de Frase	Relação Predicativa	V o z	Grupo Verbal

Quadro 4: Categorias de análise da fase de OBSERVAÇÃO

### 3.7.4 Fase 2: Escrita e re-escrita de um texto de opinião em três etapas (consignas) – FASE DE INTERVENÇÃO

A fase de intervenção consistiu na realização de outro texto de opinião para a segunda edição do jornal escolar do estabelecimento de ensino público no qual a pesquisa foi realizada. Todo o trabalho foi mediado pelo professor da turma de alunos que produziu o texto analisado na consigna 1. Nessa fase, realizamos uma sessão de autoconfrontação, após a qual o professor preparou uma consigna para ajudar os alunos a reelaborar o texto que haviam escrito inicialmente. Finalmente, na aula subsequente, os alunos fizeram a terceira e última versão do texto. A análise das três versões do mesmo texto consistiu a segunda parte do *corpus* analisado.

Apresentamos abaixo os passos da ação do professor e sua relação com a nossa ação e da metodologia da pesquisa.

Data	Ação	Ação professor	Ação Pesquisador
12/12/09	Reunião professor e pesquisador	Relata sua opinião sobre as aulas anteriores e elabora a consigna 1 da fase de intervenção	Elabora junto com o professor a consigna 1 da fase de intervenção
14/12/09	Aula em que foram produzidos os textos da <b>consigna 1 da fase de intervenção</b>	Planejou e executou a aula.	Gravação da aula.
08/01/10	Sessão de <b>confrontação simples</b> <b>(Gravada em áudio)</b>	Avalia textos Assiste gravação da aula Comenta sobre a	Faz questões sobre a aula gravada. Aplica questionário.

	<b>e vídeo)</b>	própria ação. Responde questionário.	
12/01/10	Reunião Professor/pesquisador	Analisa textos Prepara a consigna 2 da fase de intervenção	Acompanha trabalho do professor sem intervir. Recolhe a consigna
13/01/10	Aula em que foram produzidos os textos da <b>consigna 2 da fase de intervenção</b>	Planeja e executa a aula.	Gravação da aula.
18/01/10	Preparação da consigna 3 da fase de intervenção	Analisa textos e prepara a consigna	Não intervém
20/01/10	Aula em que foram produzidos os textos da <b>consigna 3 da fase de intervenção</b>	Planejou e executou a aula.	Gravação da aula. Recolhe textos finais

Tabela 7: Cronograma de ações da fase 2 – Fase de intervenção

### 3.7.5 Consignas 1, 2 e 3 da fase de intervenção

O objetivo da fase de intervenção foi fazer com que os alunos refizessem o texto inicial, aprimorando-o. Esse objetivo foi estabelecido pelo professor oficial da turma que elaborou as consignas. Sendo assim, a **consigna 1** representou a proposta inicial do texto que foi mantida até o final dos trabalhos. É preciso esclarecer que a escola pública na qual os alunos estudavam só mantinha classes até o 5º ano do Ensino Fundamental. Consequentemente, os alunos eram obrigados a escolher outra escola para continuar os estudos. Aproveitando essa **situação real**, o professor da turma elaborou a consigna 1 da seguinte forma:

<<Façam um texto de opinião sobre a escola que vocês escolherão para estudar no ano que vem, justificando sua escolha.  
Tempo para a elaboração do texto : 60 minutos>>

Quadro 5: Consigna 1 da fase de INTERVENÇÃO



A consigna 2 foi elaborada pelo professor a partir da avaliação que o mesmo realizou sobre os textos dos alunos e a sessão de autoconfrontação realizada conosco. Pareceu ao professor necessário <<guiar>> a produção dos alunos de maneira mais direcionada. O professor elaborou, então, a **consigna 2**:

<i>Refaça o seu texto anterior seguindo os passos abaixo:</i>		
Parte do texto	Pista	Seu texto
1. Introdução (1 parágrafo)	Coloque o tema falando, sobre a escolha da nova escola Por que você não pode ficar na Maria Cardoso? Quais são as opções?	
2. Construindo o argumento (2 ou 3 parágrafos)	Colocando os pontos positivos e negativos de cada opção	
3. Defendendo um ponto de vista	Dizendo que escola você escolheu. Defenda por que você escolheu essa escola (1 parágrafo)	
4. Finalizando o texto	Recomendando a escola para quem for ler o texto (1 parágrafo)	

Quadro 6: Consigna 2 da fase de intervenção

Finalmente, após ter avaliado os textos feitos com base na consigna 2, o professor resolveu pedir que os alunos elaborassem uma versão <<final>> do texto. Propôs, então, a **consigna 3**:

<<Faça a versão final do seu texto de opinião Utilize o texto que você já havia elaborado. Tenha atenção à ortografia. Tempo para a elaboração do texto : 60 minutos>>
--

Quadro 7: Consigna 3 da fase de intervenção

### 3.7.6. Categorias de análise dos textos analisados na fase 2 – FASE DE INTERVENÇÃO:

Cada texto foi analisado nos três níveis que compõem a arquitetura textual (BRONCKART, 1997). Em cada nível, foram escolhidos alguns elementos gerais, que correspondem às suas características essenciais, e alguns elementos específicos, ligados às operações de argumentação. Dessa forma, foi possível realizar uma análise satisfatoriamente ampla dos textos, assim como dos aspectos determinantes para o nosso foco de estudo: a argumentação.

INFRA-ESTRUTURA TEXTUAL					
TIPO DE DISCURSO	NÚMERO DE PALAVRAS	NÚMERO DE FRASES	NÚMERO DE PARÁGRAFOS	PLANIFICAÇÃO	RELAÇÃO DISCURSIVA
DI = DISCURSO INTERATIVO DT = DISCURSO TEÓRICO RI = RELATO INTERATIVO N = NARRAÇÃO	NÚMERO DE PALAVRAS TOTAL DO TEXTO	NÚMERO DE FRASES SIMPLES OU COMPLEXAS QUE COMPUNHAM OS TEXTOS	NÚMERO DE PARÁGRAFOS TOTAL DO TEXTO	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E OUTRAS FORMAS DE PLANIFICAÇÃO (LISTAS, <i>SCRIPTS</i> , AMPLIAÇÕES, ETC)	ESSA CATEGORIA FOI UTILIZADA PARA CLASSIFICAR <b>APENAS</b> OS ELEMENTOS DAS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS ARGUMENTATIVAS ENCONTRADAS NOS TEXTOS: T = TESE A = ARGUMENTO CT = CONTRA-TESE CA = CONTRA-ARGUMENTO I = INTRODUÇÃO / REFORMULAÇÃO C = CONCLUSÃO

Quadro 8: Categorias de análises de textos – INFRA-ESTRUTURA TEXTUAL

MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO (CONEXÃO, COESÃO NOMINAL E COESÃO VERBAL)		
NÍVEL INTERDISCURSIVO	NÍVEL INTERSEQUENCIAL	NÍVEL INTERFRÁSICO
CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS CONECTIVOS ENTRE DIFERENTES TIPOS DE DISCURSO	CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS CONECTIVOS ENTRE AS DIFERENTES SEQUÊNCIAS TEXTUAIS PRESENTES NO TEXTO OU ENTRE ESTAS E OUTRAS ESTRUTURAS DE PLANIFICAÇÃO	CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS CONECTIVOS ENTRE FRASES COMPLEXAS.

Quadro 9: Categorias de análises de textos – MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO

MECANISMOS DE ENUNCIÇÃO					
TIPO DE FRASE	RELAÇÃO PREDICATIVA	“AGENTIVIDADE”	GRUPO VERBAL FRASE-ARGUMENTO	VOZ ENUNCIATIVA	MODALIZAÇÃO
S = SIMPLES C = COMPLEXA	1PS... (3PS) Ø = SUJEITO OCULTO / APAGADO	G = “genericidade” GENÉRICA E = “genericidade” ESPECÍFICA N = “genericidade” NEUTRA	TEMPO VERBAL + METAVERBOS INDICADORES DE MODALIZAÇÃO: EPISTEMOLÓGICA, DEÔNTICA, APRECIATIVA, PRAGMÁTICA, DE ASPECTO E PSICOLÓGICA	A=AUTOR P= PERSONAGEM S=SOCIAL N= NEUTRA ORGANIZADOR (NARRADOR/ EXPOSITOR	INDICA A PRESENÇA OU NÃO DE MODALIZAÇÃO

Quadro 10: Categorias de análises de textos – MECANISMOS DE ENUNCIÇÃO

### 3.8 Resultados e contribuições pretendidos

Ao final do trabalho, esperamos apresentar uma categorização abrangente dos textos de opinião presentes nos jornais das escolas pesquisadas, contribuindo para definir de estruturação, considerando suas condições de produção, e possibilitando a análise de outras experiências similares referentes ao ensino da Língua Portuguesa, no que tange ao trabalho com gêneros na escola.

A maior contribuição desta pesquisa, entretanto, é a análise da produção dos textos de opinião no contexto do jornal escolar, através da observação desse contexto e da reflexão sobre os textos empíricos produzidos.

Além disso, serão apontadas considerações acerca do ensino-aprendizagem das capacidades de linguagem relacionadas à produção de textos argumentativos, e da influência da intervenção docente na aquisição dessas capacidades.

## CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

### 4.1 O contexto de produção dos textos analisados

O projeto Primeiras Letras existe desde 1997, sendo uma iniciativa da organização não-governamental Comunicação e cultura. O projeto consiste na implantação, nas escolas das redes públicas municipais, e jornais escolares, isto é, compostos de textos produzidos pelos alunos de determinada série. Os alunos, ao produzirem os textos, são orientados pelo professor acerca do objetivo da produção e de suas características.

É importante ressaltar que o trabalho da ONG é realizado em parceria com a secretaria de educação de cada município, que disponibiliza um técnico para coordenar o trabalho junto às escolas. Além disso, há o trabalho de orientação das equipes docentes que irão implementar o jornal em cada escola.

Após a elaboração dos textos, o jornal é diagramado e impresso pela organização Comunicação e cultura de forma praticamente gratuita. As escolas produtoras dos jornais escolhem um nome específico para cada jornal, cuja tiragem corresponde ao número de alunos da escola em uma tiragem mensal ou bimestral.

Dessa forma, foi necessário acompanhar, observar e registrar o trabalho dos profissionais da ONG Comunicação e cultura nas escolas pesquisadas. Atualmente, o projeto Primeiras Letras atua em 600 das escolas dos municípios e da rede pública estadual, perfazendo um total de 800 escolas participantes.

A escola pública na qual realizamos nossa pesquisa estava se preparando para produzir o seu primeiro jornal escolar. Para tanto, a diretora da escola havia feito uma capacitação junto à ONG Comunicação e Cultura acerca da fundamentação teórica e dos procedimentos a serem realizados em todas as etapas da produção do jornal. Após isso, a própria diretora da escola realizou uma oficina com os professores a fim de repassar os conhecimentos e informações adquiridos e planejar a execução do jornal na escola.

Dessa forma, os alunos do 5º ano, por decisão dos professores foram os primeiros a produzir textos para o jornal escolar. A razão disso, segundo os docentes, é a de que estes estariam mais preparados e, ao mesmo tempo, a produção de textos para o jornal seria uma oportunidade de praticar a escrita significativa.

Os alunos-autores dos textos analisados têm 11 ou 12 anos e fazem parte de um grupo social específico, porém muito comum em seus contornos gerais na realidade brasileira. São estudantes de escola pública, cuja renda familiar se encontra abaixo de dois salários mínimos<sup>34</sup>. Na cidade de Fortaleza, essa faixa etária corresponde a 5% da população. Sua significância estatística perde apenas para os jovens de 15 a 19 anos e os adultos de 24 a 29 anos.<sup>35</sup> Metade dessas crianças estarão entrando no mercado de trabalho formal ou informal nos próximos anos e outra metade não entrará no ensino médio.<sup>36</sup>

Em suma, os alunos autores dos textos estão inseridos no âmbito de uma infância reduzida, em tempo e em oportunidades. Sem políticas públicas e sem investimento na sua educação, saúde ou lazer (CAMPOS ET ALLI, 2004), passam o dia longe de adultos membros de sua família e seus principais grupos de convivência são os amigos da escola, outras crianças do núcleo familiar e da vizinhança.

O professor da turma tinha 13 anos de atividade docente e há cinco anos havia concluído a licenciatura em matemática, após a sua graduação o professor havia feito concurso para ensinar no sistema público municipal. Aprovado, seria de praxe ensinar matemática segundo a sua formação acadêmica. Contudo, pela necessidade da secretaria de educação foi colocado como professor polivalente do 5º. Nesse contexto, tinha de ensinar todas as disciplinas, inclusive a língua portuguesa, mesmo que a sua capacitação tivesse sido na área de matemática. Mesmo assim, o professor começou a se interessar pelo ensino de língua materna e em 2008 iniciou um curso de especialização no ensino de língua portuguesa.

Todas as aulas de sexta-feira eram dedicadas à produção dos textos para o jornal, atividade que se iniciou em novembro de 2009 e se estendeu até o fim do ano letivo em março de 2010. O calendário estava alterado devido à última greve de professores públicos municipais. As aulas se davam no período da manhã de 7:15h às 9:15h, após esse período os alunos saíam para o recreio e às 9:45h tinham aulas de

---

<sup>34</sup> Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa de Orçamentos Familiares 2008-2009. Disponível em: <<  
[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/pof/2008\\_2009/tabelas\\_pdf/tabela1\\_1\\_4.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/pof/2008_2009/tabelas_pdf/tabela1_1_4.pdf)>>. Acesso em 24 abr. 2011.

<sup>35</sup> Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em:  
<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 24 abr. 2011

<sup>36</sup> Fonte: UNICEF. Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras. Brasília: UNICEF, 2004

recreação/atividade física, que como todas as demais disciplinas era ministrada pelo mesmo professor.

Como já deixamos claro na metodologia, os textos coletados na fase de observação foram produzidos para a primeira edição do Jornal da Escola e os da fase de intervenção para a segunda edição do periódico. Damos prosseguimento agora ao detalhamento dos textos coletados, das análises realizadas e dos resultados obtidos.

#### **4.2 Análise dos textos da fase de observação – Primeira consigna da fase de observação**

Os textos empíricos coletados foram analisados a partir de uma reflexão acerca da situação de produção. A partir dessa análise foram criados esquemas de divisão e categorização das unidades linguísticas presentes em cada conjunto de textos. No primeiro conjunto, foram analisados 30 textos produzidos a partir da seguinte consigna efetuada pelo professor da turma:

Escreva sua opinião sobre um dos temas a seguir:  
 Coisas que não devem ser feitas durante as refeições.  
 Coisas que não devem ser feitas no teatro ou no cinema.  
 Coisas que não devem ser feitas em festas, aniversários, casamentos etc.  
 Tempo para atividade: 60 minutos  
 Obs.: Alguns textos serão escolhidos para publicação no jornal escolar.

Quadro 10: Consigna 1 da fase de OBSERVAÇÃO

Cada texto foi segmentado em frases-proposições e analisado de acordo com as categorias a seguir. O primeiro passo foi dividir e classificar as proposições dos textos em três categorias:

1. Frases-Tese: Proposições que continham uma opinião
2. Frases-Argumento: Proposições que continham um argumento, sustentando uma opinião anterior.
3. Frases Tese/argumento: Proposições contendo tanto uma tese, quanto um argumento.

De acordo com a classificação de cada proposição foi realizada a análise, tendo em vista os critérios apresentados a seguir:

Análise da Frase-Tese			
Relação Predicativa	“agentividade”	Grupo Verbal Frase-Tese	Voz enunciativa
1PS... (3PS) Ø = Sujeito Oculto / Apagado	G = “agentividade” Genérica E = “agentividade” Específica N = “agentividade” Neutra	Tempo verbal + Metaverbos indicadores de modalização: Epistemológica, deôntica, apreciativa, pragmática, de aspecto e psicológica	O=Organizador (Narrador/ Expositor) P= Personagem S=Social N= Neutra

TABELA 8: Categorias de análise das frases-tese na FASE 1 – FASE DE OBSERVAÇÃO

Análise da Frase-Argumento					
Organizadores Argumentativos	Tipo de Frase	Relação Predicativa	“genericidade”	Grupo Verbal Frase-argumento	Voz enunciativa
Indica a conjunção utilizada para conectar a Frase- Argumento à Frase-Tema (quando há)	S = Simples C = complexa	1PS... (3PS) Ø = Sujeito Oculto / Apagado	G = “genericidade” Genérica E = “genericidade” Específica N = “genericidade” Neutra	Tempo verbal + Metaverbos indicadores de modalização: epistemológica, deôntica, apreciativa, pragmática, de aspecto e psicológica	O=Organizador (Narrador/ Expositor) P= Personagem S=Social N= Neutra

TABELA 9: Categorias de análise das frases-argumento na FASE 1 – FASE DE OBSERVAÇÃO

Análise da operação Tese-Argumento		
Tipo de frase	Frase-tese	Frase argumento
S =Simples / C = complexa	S = Existência de frase-tese N = Não existência de frase-tese	S = Existência de Frase-argumento N = Não existência de frase argumento

TABELA 10: Categorias de análise das frases Tese/Argumento na FASE 1 – FASE DE OBSERVAÇÃO

A categoria “agentividade” classifica os agentes/destinatários do que é expresso pelo grupo verbal, levando em conta que tipo de agente é expressamente responsável pelo que é expresso pelo verbo ou a quem essa expressão é endereçada. A divisão de base dessa categoria é: 1. « **G** » (“genericidade” genérica) quando não há ninguém que toma responsabilidade pelo que é dito e a expressão do verbo, ao mesmo tempo se endereça a um destinatário geral ou coletivo. Exemplo: <<Não Pode cuspir no chão>>>>; 2. « **E** » (“genericidade” específica) quando há alguém que toma responsabilidade pelo que é dito ou a expressão do verbo se endereça a um destinatário geral ou coletivo. Exemplo: << **Você** não deve falar com a boca cheia>>, <<**Minha mãe** escolheu essa escola>>, <<N>> (“agentividade” Neutra) quando se trata de um

verbo de estado <<A escola é grande>>. Cada uma dessas categorias de base possui subcategorias que especificaremos mais adiante.

O termo “metaverbo”, emprestado de Bronckart (2004, p.229) tem a ver com os marcadores que frequentemente se colocam dentro de uma frase com o objetivo de propor avaliações do que é dito, orientando a interpretação do texto produzido. Se caracterizam por relações indiretas (Sujeito – Marcador – Verbo), que modalizam, isto é, modificam o significado do verbo que vem a seguir, marcando ou delimitando uma determinada instância de interpretação para a qual o autor do texto pretende “guiar” o leitor/interlocutor.

Abaixo apresentamos o exemplo da análise de um dos textos coletados:

Aluna: E6 - Título do texto: Comportamento impróprio à mesa

Segmentos	Análise da Tese			Análise do Argumento					
	Rel. Pred.	V o z	Grupo Verbal	Org. Argumentativos	Categoria de organizador	Tipo de Frase	Rel. Pred.	V o z	Grupo Verbal
Não deve retirar comida da mesa, <u>guardando na bolsa ou em qualquer outro lugar</u> . Porque se alguém vir irá achar que você é ladrão de comida ou outra coisa;	(3aPS) Ø <sup>37</sup>	G <sup>38</sup>	Metaverbo Deontico (3PS)+ Infinitivo	porque	Conjunção	C <sup>39</sup>	(3aPS) pronome indefinido	G	Infinitivo+ Presente Indicativo+ Metaverbo Psicológico
Não deve meter o dedo no nariz ou no ouvido durante o jantar. Porque seu dedo ficará sujo e vai sujar a comida;	(3aPS) Ø	G	Metaverbo Deontico (3PS)+ Infinitivo	porque	Conjunção	C	(3aPS) nome	G	Futuro simples
Não deve arrotar durante a refeição. Porque os outros vão achar que você é mal educado.	(3aPS) Ø	G	Metaverbo Deontico (3PS)+ Infinitivo	porque	Conjunção	C	(3aPS) pronome indefinido	G	Infinitivo+ Presente Indicativo+ Metaverbo Psicológico

Quadro 11: Exemplo da análise de um texto da fase de OBSERVAÇÃO

<sup>37</sup> Ø = oculto ou elíptico);

<sup>38</sup> G= voz Genérica (Terceira Pessoa do Singular

<sup>39</sup> C= frase ou segmento complexo (em oposição à frase ou segmento simples ou de base).



#### 4.2.1 O conjunto das frases analisadas: As díades Frase-tese/Frase-argumento

No total de 24 textos analisados, encontramos o total de 134 frases. Dentre essas, verificamos a existência de **113 frases-tese** e **21 frases-argumento**. Nosso critério baseou-se no mais simples e tradicional das abordagens sintáticas, ou seja, a frase como um enunciado iniciando por uma letra maiúscula e terminado por um marcador (ponto final, de interrogação ou exclamação), podendo conter um só grupo verbal (frase simples) ou mais (frase complexa).

O termo proposição foi utilizado como grau zero de planificação textual<sup>40</sup>, podendo compreender uma só frase simples ou complexa ou um conjunto de frases conectadas para expressar uma determinada operação de sentido no seu grau mais elementar. É evidente que nossa visão de proposição, como unidade de sentido discursivo tem um caráter mais textual, interfrásico, do que sintático ou interfrásico.

Tendo deixado esses termos claros procederemos à reflexão sobre os dados encontrados. Dessa forma, uma proposição pode conter uma ou duas frases e, no caso das frases complexas mais de dois conjuntos de sintagmas nominais e verbais.

As **frases-tese** são constituídas por enunciados que propõem – como a sua própria denominação esclarece – um tema, tese ou opinião.

<<você não pode comer às pressas demais >>

Por outro lado, as **frases-argumento** expressam uma tentativa de sustentação de uma frase-tese. Podem ser formuladas mediante razões, exemplos, hipóteses, concessões, justificativas, etc.

<<senão vão pensar que você esta com muita fome.>>

Pudemos identificar um total de 21 proposições, formadas pela **díade frase-tese + frase-argumento** como ilustramos:

---

<sup>40</sup> É importantíssimo não confundir nossa abordagem do termo proposição com definição contida na gramática de Port-Royal: “O julgamento que fazemos das coisas, como quando digo “A terra é redonda”, se chama PROPOSIÇÃO; e assim toda proposição encerra necessariamente dois termos: um chamado *sujeito*, que é aquilo de que se afirma algo, como *terra*; o outro chamado *atributo*, que é o que se afirma, como *redonda*” (ARNAULD e LANCELOT, 1992, p.28)

<< Não devemos ficar de pé no cinema, porque as pessoas querem assistir o filme>>

A primeira frase corresponde à frase-tese ou tema da proposição, id est., uma opinião.

<< Não devemos ficar de pé no cinema, >>

A segunda frase corresponde ao argumento que sustenta a tese/tema, ou seja, uma explicação, razão concessão, causa etc. etc.

<< porque as pessoas querem assistir o filme >>

Por outro lado, **92 proposições** são formadas apenas por uma opinião ou frase-tese que não é seguida ou sustentada por nenhum tipo de argumentação.

<<Além disso, você não pode querer ser o dono da festa;>>

Apenas as duas proposições seguintes não são classificadas nem como tese nem como argumento.

<<Na mesa é hora da família reunida, >>

<<todos perguntam como foi seu dia, mas de um jeito educado ou mal-educado; >>

Evidentemente, são duas frases declarativas, mas que se comportam como uma introdução à verdadeira sequência argumentativa, levando em consideração o plano geral do texto no qual estão inseridas.

<<Na mesa é hora da família reunida, todos perguntam como foi seu dia, mas de um jeito educado ou mal-educado;

Na mesa não podemos gritar, arrotar ou fala de boca cheia. Porque gritar, arrotar ou fala de boca cheia é muito feio, então não pode fazer isso na mesa, não seria educado nem para você e nem pros outros. >>

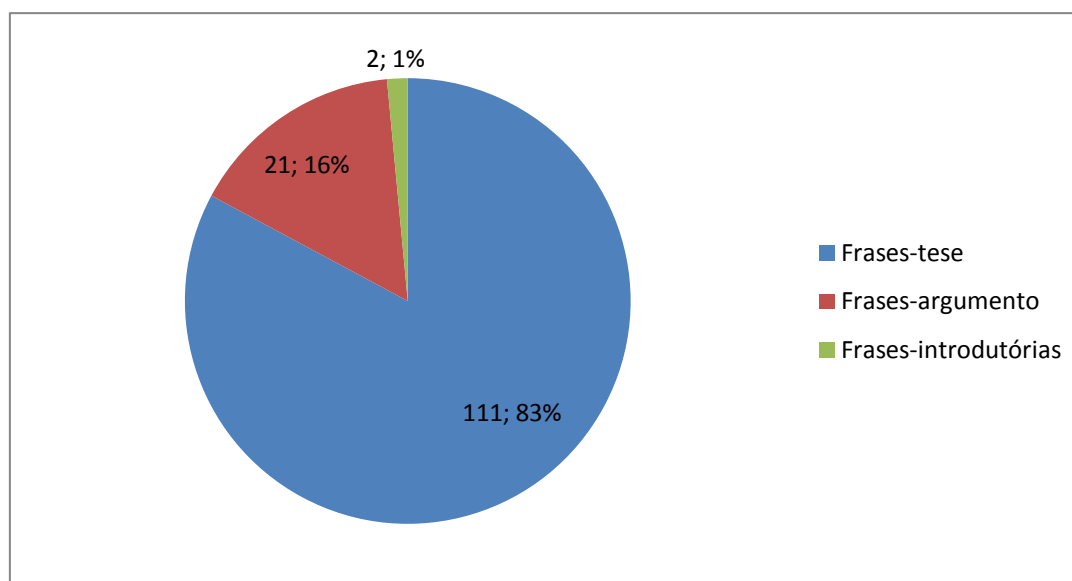


Gráfico 2: Categorias de frases (Total de 134)

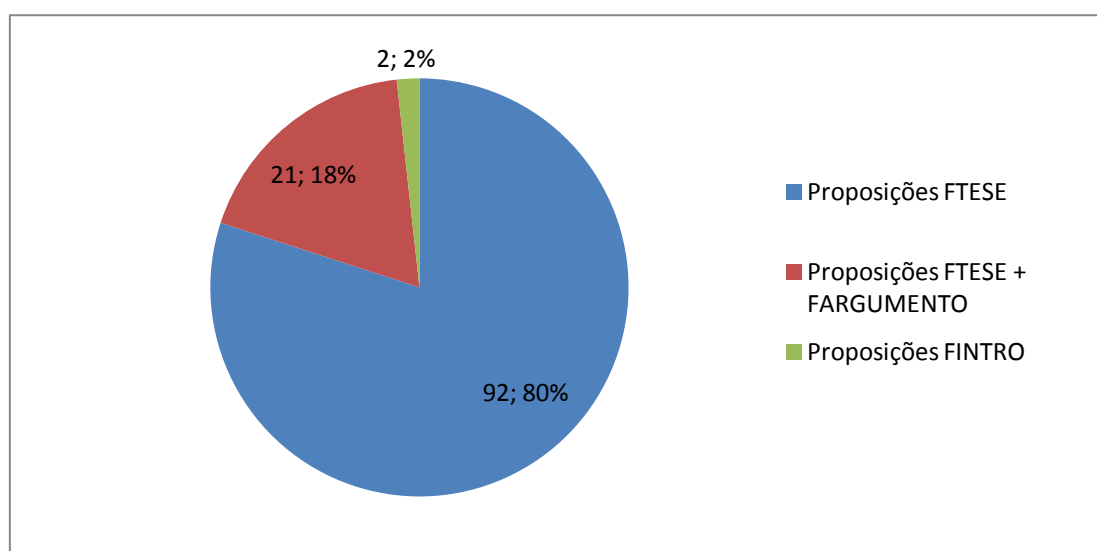


Gráfico 3: Categorias de Proposições (Total de 115)

Do total de 134 frases analisadas, segmentadas e classificadas segundo as categorias apresentadas no item, temos, portanto, 111 frases-tese, 21 frases-argumento e 2 frases introdutórias (da ordem do narrar). Esse resultado já nos mostra que apenas 18% (21 de 111) das proposições trazer à cena algum tipo de planificação argumentativa (tese+argumento). Sem fazer um (pré) julgamento, podemos afirmar, inicialmente que se deve então proceder a uma análise atenta dos dois tipos de frase, pois a ausência de frases-argumento não significa a ausência da construção de significados ou da própria argumentação. Os <<pontos de vista>> dos alunos estão lá,

nos textos, e o que vai nos interessar será exatamente a forma como eles operam a linguagem, a fim de exprimir esses pontos de vista, mesmo não utilizando a díade **tese-argumento**.

Os dados desse primeiro conjunto de textos também servem de parâmetro do ponto de vista do desenvolvimento da capacidade argumentativa, sobre o qual poderemos refletir, haja vista os conjuntos de textos de opinião mais complexos produzidos pelos mesmos alunos na fase de intervenção (consignas 2, 3 e 4). Dentre os textos produzidos pelos alunos na fase de observação, optamos por apenas um conjunto (ver consigna 1). Os demais conjuntos de textos produzidos não foram textos de opinião, mas correspondiam a exemplares de gêneros narrativos e instrucionais e foram desconsiderados.

#### 4.2.2 Frases-tese simples e complexas

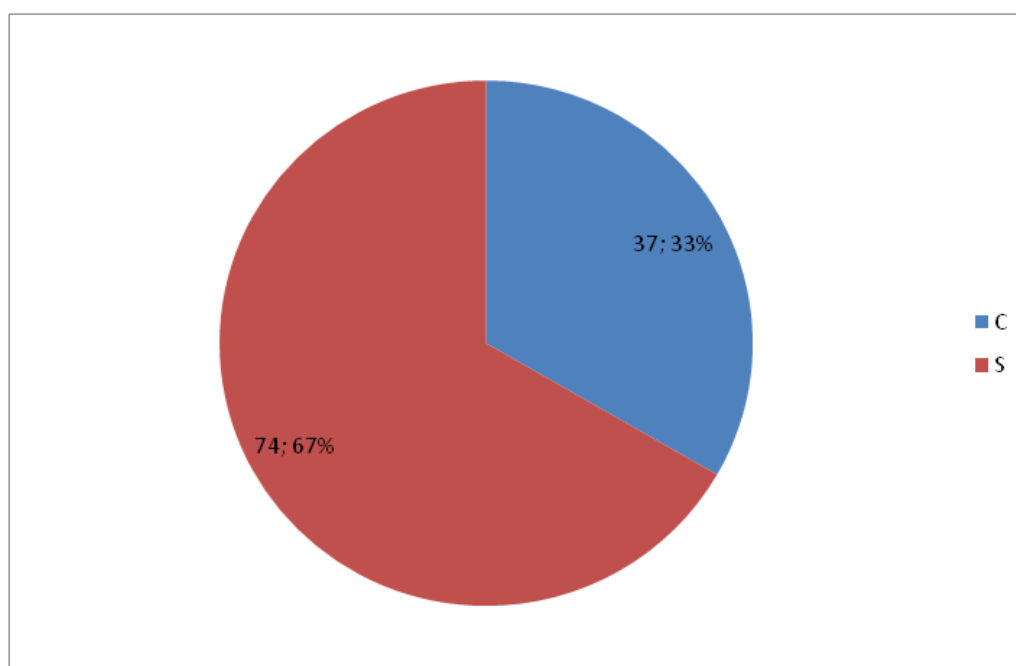


Gráfico 4: Tipos de frases-tese (simples X complexas)

Na análise que comporta o conjunto de texto da consigna 1, consideramos como frase complexa todas as frases subordinadas, sejam elas **completivas, relativas, circunstanciais** (adjetivas ou adverbiais) ou **adjuntas**. Essa categoria foi caracterizada de outra forma no estudo dos outros conjuntos de textos (fase de intervenção) em razão

das características da primeira produção. Os textos aqui analisados eram compostos simplesmente por listas de frases e proposições dentro de um só parágrafo. Nesse caso, não analisamos toda a infra-estrutura textual, mas somente a díade <<Tese-argumento>>. O primeiro conjunto de textos não foi objeto de um trabalho de correção posterior sobre a produção dos alunos, como foi o caso dos três conjuntos de texto da fase de intervenção (ver 2, 3 e 4).

Tendo feito essa clarificação, podemos seguir e acessar as cifras de cada categoria, refletindo sobre as informações que elas nos oferecem.

A maioria das frases-tema é simples, 74 de 111 (67%), por outro lado, 37 das 111 frases (33%) são frases complexas. As frases complexas estão presentes em 20 dos 24 textos. Podemos, então, afirmar que não há uma concentração de frases complexas nos textos produzidos por um determinado grupo de alunos. Esse dado indica, enfim, uma homogeneidade dos sujeitos em relação ao emprego de frases simples ou complexas.

Pontos para reflexão:

- As 74 frases-tese simples não são seguidas de uma frase-argumento, a não ser por duas proposições isoladas.
- As frases tese-complexas (37) podem ser separadas em dois grupos. O primeiro grupo de 18 frases-tese complexas (48%) não sustentadas por uma frase-argumento e o segundo grupo de 19 frases-tese complexas (52%) seguidas por uma frase-argumento. Este dado é digno de nota, haja vista que, no total de frases analisadas, temos somente 21 frases-argumento, havendo, portanto, 19 proposições <<frase-tese complexa + frase argumento>>. Essa cifra corresponde a 90% das proposições <<**frase-tese + frase-argumento**>>.

A preponderância da díade tese-argumento apenas nas proposições <<frase-tese complexa + frase argumento>> confirma nossa intuição de que a análise da argumentação passa principalmente pelo campo semântico das significações que como veremos encontra sua força e dinamicidade textual mais aparente nos mecanismos enunciativos.

### 4.2.3 Relação frases-tese X frases-argumento

Com base nos números mostrados, podemos montar um conjunto de quatro categorias de proposições e observar a proporção de cada uma no conjunto total

1 Proposições formadas somente por frases-tese simples (FTS):  $74 / 113 = 65,4\%$ .

Ex.: << Não comer de boca aberta >>.

2 Proposições formadas somente por frases-tese complexas (FTC):  $18 / 113 = 16\%$ .

Ex.: << Não fazer barulho quando as pessoas estiverem assistindo >>.

3 Proposições formadas por frases-tese simples + frases-argumentos (FTS+FA):  $2 / 113 = 1,8\%$ .

Ex.: << Enfim seja educado à mesa agradando as pessoas que estão perto de você. >>.

4 Proposições formadas por frases-tese complexas + frases-argumento (FTC+FA):  $19 / 113 = 16,8\%$ .

Ex.: << Não deve retirar comida da mesa, guardando na bolsa ou em qualquer outro lugar. Porque se alguém vir irá achar que você é ladrão de comida ou outra coisa. >>.

Como afirmamos, para aceder a uma análise da significação nos textos e, portanto, do seu viés argumentativo precisamos nos debruçar sobre a cadeia enunciativa de proposições. As cifras demonstram um crescimento no grau de complexidade das proposições. Essa maior complexidade está relacionada ao número de componentes sintáticos, mais especificamente a um encadeamento gradativo de predicções ao redor de um núcleo predicativo inicial (frases complexas ou períodos compostos). Do ponto de vista enunciativo, veremos que as proposições mais complexas são aquelas nas quais

encontraremos um maior número de modalizações e, portanto, de operações enunciativas.

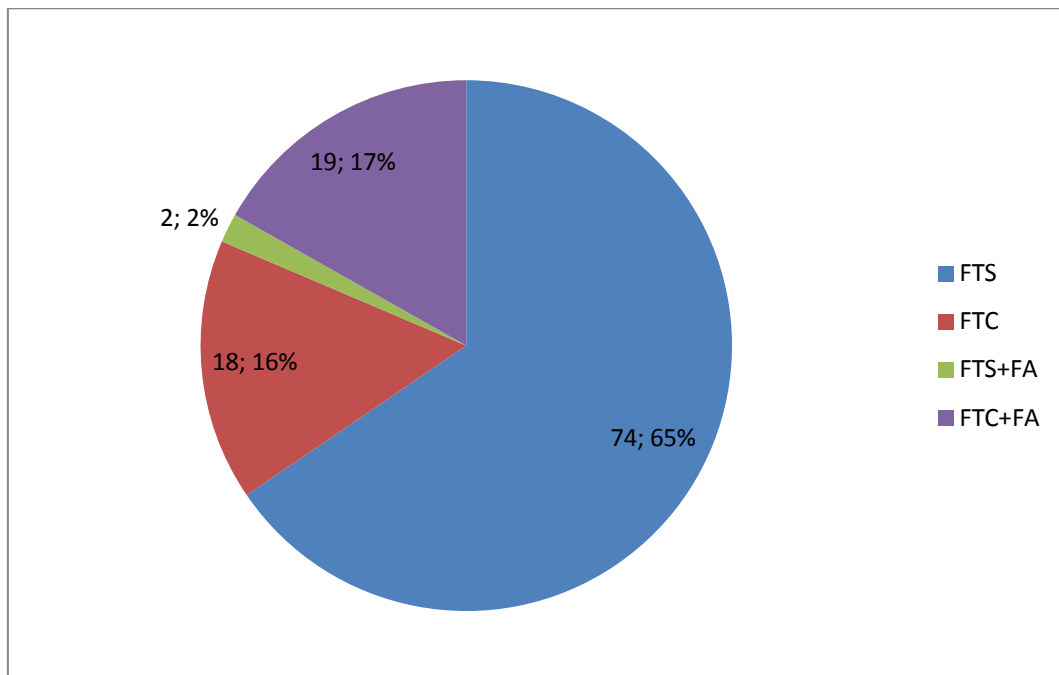


Gráfico 5: Tipos de proposições

Essa categorização nos permite estabelecer uma tensão entre dois <<polos>> de proposições: menor e maior complexidade.



Diagrama 4: Contínuo (-) ou (+) complexidade das proposições.

Veremos adiante o estudo das relações predicativas nas frases-tese, cujos resultados apontam para uma preponderância da predicação sobre o agenciamento em todos os tipos de proposição acima categorizados.

#### 4.2.4 A relação predicativa nas frases-tese:

Tomamos como relação predicativa a operação binária <Grupo nominal\_Grupo Verbal>. No primeiro momento, essa relação é caracterizada, principalmente, pela terminação/ desinência do verbo, que define a categoria em si, reportando-se às pessoas do discurso diretamente (1ª pessoa do singular, 2ª pessoa do singular {...} 3ª pessoa do plural) ou de forma genérica (gerúndio, infinitivo). Nossa opção por refinar essa categoria, acrescentando o critério de apagamento ou não do grupo nominal. No gráfico seguinte, apresentamos os dados referentes à relação predicativa nas frases-tese:

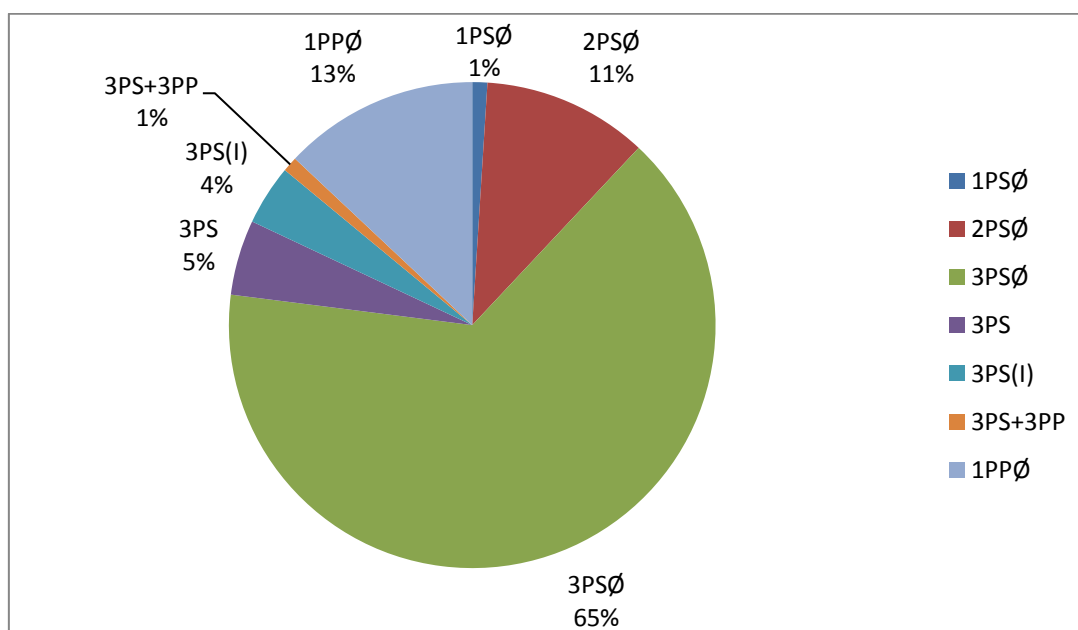


Gráfico 6: Relação predicativa nas frases-tese

Notamos a presença majoritária da 3ª pessoa do singular em 67% das frases-tese. Na sua grande parte, o grupo nominal está oculto ou apagado (62%), como no exemplo abaixo:

<<Não deve arrotar durante a refeição.>>

Em apenas 5%, temos o grupo nominal explícito mediante a expressão <<a gente>>

<<a gente se quiser um pratinho é para dizer com licença.>>



Finalmente, o apagamento do sujeito está presente em 94% das frases-tema, incluindo aquelas em que a relação predicativa se refere à primeira pessoa do plural (10%) e à primeira e segunda pessoas do singular (1% e 10%, respectivamente). Também acontece o apagamento evidente do sujeito nas frases-tese em que o verbo está no infinitivo (9%):

<<Fazer silêncio e não falar de boca cheia.>>

Esse apagamento e a própria manifestação da terceira pessoa do singular revelam que, na operação sujeito>verbo>predicado, a ênfase discursiva está voltada para o verbo e seu complemento. No caso, para uma determinada ação que deve ser <<praticada>> por todos. O não agenciamento do explícito do sujeito, longe de lhe subtrair importância, implica necessariamente o agenciamento de todas as pessoas do discurso. Isso fica ainda mais claro nos casos em que a primeira pessoa do plural é utilizada:

<<Devemos lavar as mãos.>>

#### 4.2.5 A “agentividade” nas frases-tese

Na categoria de análise “agentividade”, utilizamos um critério de <<apreensão>> da linguagem em ação; isto é, um critério pragmático que procura identificar a agente da ação ou alguém que sofre a ação. Assim, estabelecemos as seguintes categorias:

1. « **G** » (“agentividade” genérica) quando não há um sujeito específico responsável pela ação ou a quem a ação se endereça.

Ex.: <<Não pode cuspir no chão.>>

2. « **E** » (“agentividade” específica) quando há um sujeito que é explicitamente endereçado pelo verbo ou que toma a responsabilidade pela ação.

Ex.: << **Você** não deve falar com a boca cheia.>>,

3. « **N** » (“agentividade” neutra) nos casos em que não há “agentividade”, isto é, quando o verbo não indica uma ação, mas um estado ou atributo:

Ex.: <<A escola **é grande**>>.

Os Itens 1 e 2 foram subdivididos nas seguintes subcategorias:

### 1. G = “agentividade” genérica

1.1 GM = Genérica com o sujeito marcado

1.2 GØ = Genérica com o sujeito oculto/apagado (dividida em dois grupos)

1.2.1 G ØD = Genérica com o sujeito oculto/apagado em frase declarativa

1.2.1 G ØI = Genérica com o sujeito oculto/apagado em frase imperativa

### 2. E = “agentividade” Específica

2.1 EM = Específica com o sujeito marcado

2.2 EØ = Específica com o sujeito oculto/apagado (dividida em dois grupos)

2.2.1 EØD = Específica com o sujeito oculto/apagado em frase declarativa

2.2.1 EØI = Específica com o sujeito oculto/apagado em frase imperativa

Os dados mostram que **95 % das frases-tese** apresentam uma operação gnômica ou de genericidade” quanto à “agentividade”. Enfim, a quase totalidade das frases-tese demonstra esse apagamento do agente. A tese é apresentada como algo impessoal vinda de uma instância <<superior>> que não precisa de nome. Digna de nota é a variedade com que essa operação é composta de várias formas, o que nos levará à percepção de uma diferenciação no grau de “agentividade” com base no estudo dessas estratégias enunciativas.

A primeira estratégia organiza a operação de “agentividade” por intermédio do sujeito oculto/apagado em frase declarativa é a mais frequente com 79% das frases-tese:

Ex.: <<**Não fazer barulho** quando as pessoas estiverem assistindo>>

A segunda categoria mais frequente é a da “agentividade” genérica com sujeito marcado (13 frases / 12%). Nessa categoria, encontramos a maior variedade de composições. Em 8 frases-tese, a “genericidade” é marcada pelo pronome <<você>>.

Este <<você>> não se refere ao leitor efetivo do texto, mas a todos os destinatários da norma que é expressa na frase-tese.

EX1.: <<No cinema **você** não deve conversar;>>

EX2.: <<Enfim caso **você** arrotar, pedir desculpas;>>

Em outras 5 frases-tese, o enunciador do texto se inclui como parte desse <<campo genérico>>, utilizando:

- a) A mudança na relação predicativa (primeira pessoa do plural) (1 frase):

Ex.: <<Não **devermos** gritar;>>.

- b) A expressão <<A gente>> (4 frases)

Ex.: << A **gente** não pode querer sempre ser o primeiro em tudo;>>.

- c) O pronome indefinido <<todos>> (1 frase)

Ex.: << **todos** perguntam como foi seu dia, mas de um jeito educado ou mal-educado;>>

A “agentividade” também é expressa com a utilização do imperativo, que também é uma forma de <<generalizar>> a responsabilidade da ação (5 frases)

EX.: <<Não **coma** de boca aberta.>>

Enfim, em 6 frases (5%) há a ausência de “agentividade”, dado que o **tipo de processo** expresso pelo verbo é o da atribuição de uma ordem ou pedido (verbo de estado no imperativo). Nesses casos, classificamos a “agentividade” como neutra ou inexistente.

EX.: <<Por isso não **seja** guloso>>

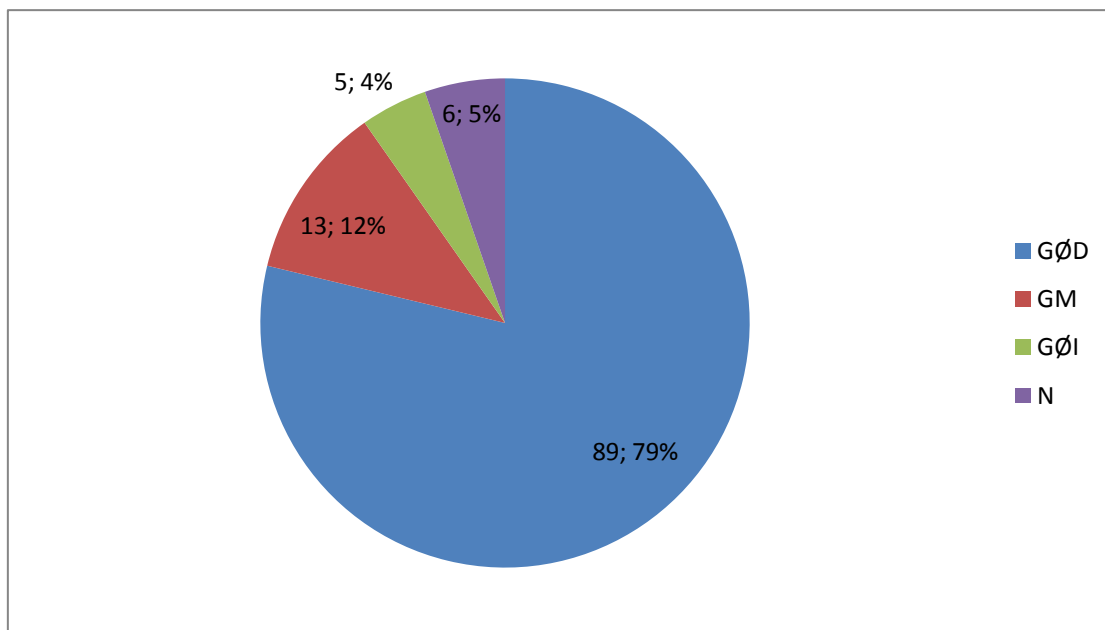


Gráfico 7: “agentividade” nas frases-tese

Podemos perceber aqui também uma tensão entre dois polos, mais e menos “genericidade”. Nesse caso, peculiarmente o polo, <<MAIS GENÉRICO>> predomina ou tem mais força do que o polo menos genérico.

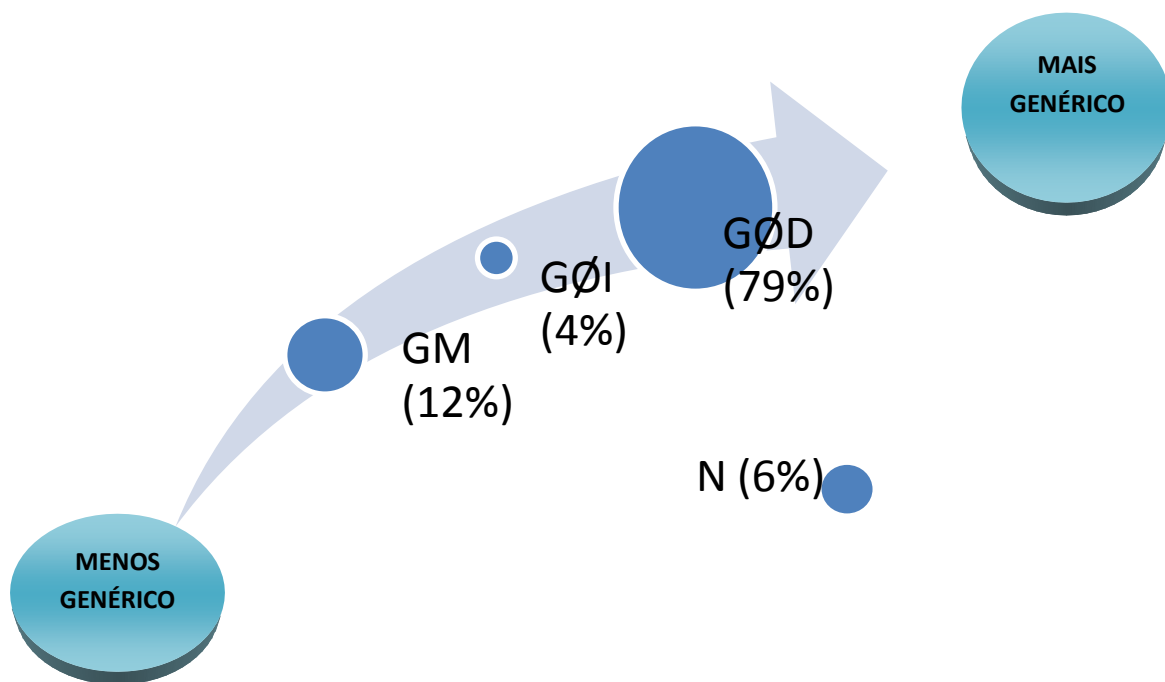


Diagrama 5: Contínuo (-) ou (+) genericidade da agentividade.

Mais uma vez, percebemos a ênfase no caráter genérico da “agentividade” utilizada nas frases-tese, sejam elas simples ou complexas. Além disso, a relação entre a relação predicativa e a voz enunciativa é clara, pois o **apagamento** do sujeito (94%) e a predominância da terceira pessoa do singular (67%) mostram uma estratégia ou operação discursiva de colocação do locutor em um plano externo, o que é característico do discurso teórico.

O locutor não tem voz, ou tenta <<apagar>> a sua voz, também no sentido de conceder ao que é dito um caráter de neutralidade, ou de <<verdade>>, característico das normas ou convenções sociais.

#### 4.2.6 O grupo verbal nas frases-tese

Em relação ao grupo verbal, em **61 %** das frases-tema, temos a construção **metaverbo Deontico (PI) + infinitivo**. O metaverbo “deve” aparece em 44 frases-tema (42%) do total e o metaverbo “pode” em 20 (19%). Ambos modificam o valor semântico do verbo <<central>> que lhes segue da mesma forma, isto é, inserindo um valor normativo, relacionado a regras sociais, permissão, aceitabilidade ou não de uma ação no plano sócio-subjetivo dos acordos e das relações.

Ex1: <<Não **deve comer** sem antes lavar as mãos.>>

Ex2: <<Não **pode falar** alto;>>

O **infinitivo** é a segunda forma verbal mais significativa, com 28% do total das frases-tema.

Ex1: <<Não **levar** doces da festa para casa >>

Ex2: Além disso, **comer** de gafo e colher;

Essas duas categorias somadas equivalem a **89% das frases-tema**. Evidentemente, o infinitivo é utilizado como verbo <<central>> com tamanha relevância, o que está em coerência com a extrema “genericidade” da voz enunciativa (83%), conforme visto no item 3.4.4.

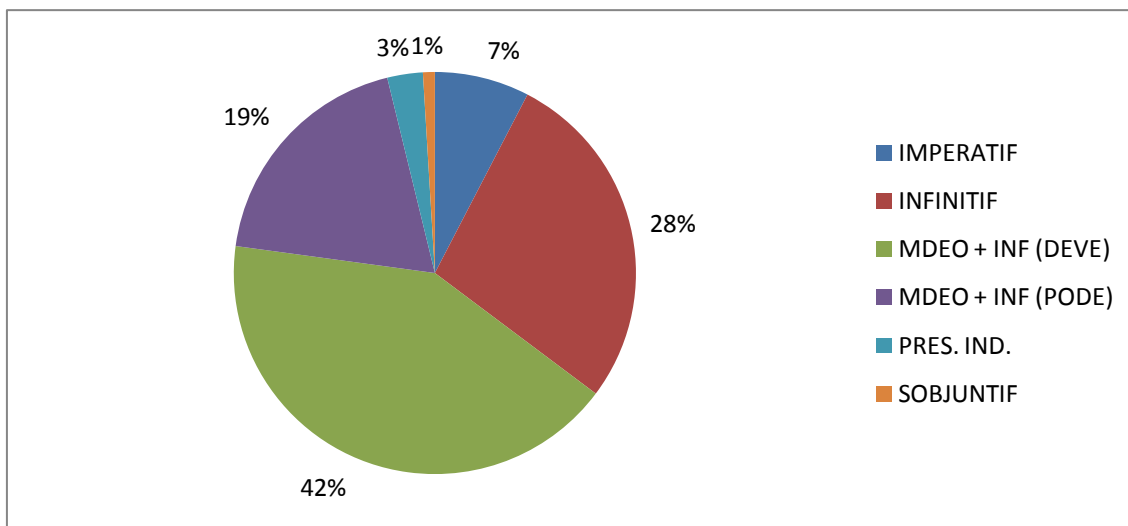


Gráfico 8: Grupo verbal das frases-tese

Fazendo uma comparação entre as formas verbais que aparecem nos textos estudados, podemos estabelecer mais um campo de tensão entre dois polos. Essa polarização se refere ao grau de modalização deôntica do <<comando>> ou norma prescrita. As frases-tema em que o infinitivo é utilizado têm um grau de menor modalização, mas a própria utilização do infinitivo já denota uma norma (voz genérica), principalmente levando em consideração o objetivo comunicativo dos textos estudados (texto de opinião). Enfim, o infinitivo é utilizado nesses textos para expressar um grau de <<verdade deôntica>>; <<comer de garfo e colher>> seria uma norma evidente a ser seguida por todos.

Por outro lado, as frases-tema com os metaverbos <<deve + infinitivo>> e <<pode + infinitivo>> apresentam maior modalização. Os metaverbos servem como apoio para inserir uma justificativa deôntica ao verbo central. Indo um pouco mais além, podemos propor uma diferença entre os verbos <<pode>> e <<deve>>. O verbo <<pode>> indica uma norma mais estabelecida, digamos, mais obrigatória. O verbo <<deve>> indica uma norma mais flexível, ou uma possibilidade de reflexão sobre essa norma quando da sua utilização. É importante deixar clara que não estamos falando do sentido destes verbos no dicionário, mas do significado dado a eles no conjunto de textos estudados, ou seja, na significação construída nessa determinada situação de produção.

Dessa forma, poderemos compor o seguinte campo de tensão entre polos de mais e menos modalização deôntica.

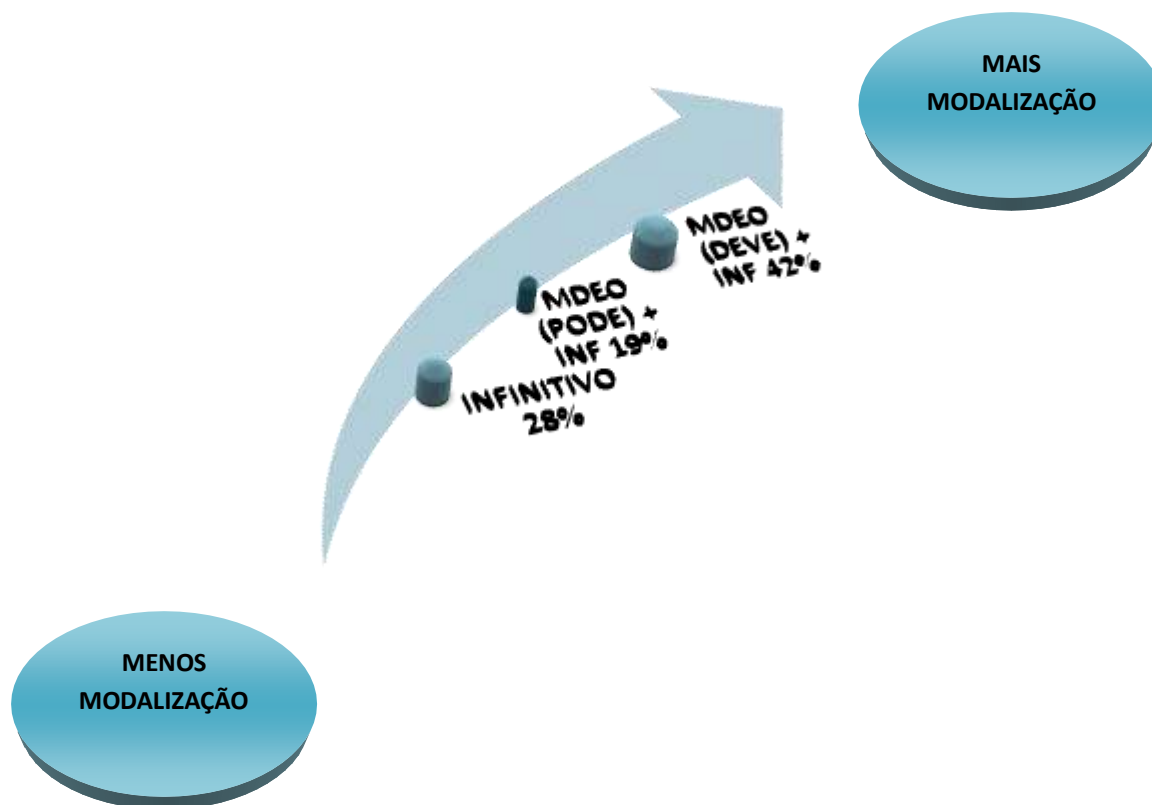


Diagrama 6: Contínuo (-) ou (+) modalização nas frases-tema.

#### 4.2.7 A voz enunciativa nas frases-tese

Utilizamos como critério para essa categoria a definição de voz enunciativa como a instância responsabilizada por aquilo que é dito, ou seja, a voz enunciativa define ou clarifica quem dá sustentação ao que é expresso no texto (BRONCKART, 1997).

Nos casos em que essa instância não é evidenciada claramente a responsabilidade enunciativa é atribuída a um <<textualizador>>, que é a instância de planificação básica dos tipos de discurso: o narrador no caso dos discursos do NARRAR e o expositor nos discursos da ordem do EXPOR. Essa ausência de

esclarecimento da responsabilidade enunciativa é qualificada como <<N>> **VOZ NEUTRA**.

Em nosso estudo das frases-tese, verificamos que 99 frases são caracterizadas por esse tipo de voz o que corresponde a 89% do total. Vejamos alguns exemplos:

<<Não deve beliscar e dar palmadas no seu vizinho.>>

<<Não fazer barulho quando as pessoas estiverem assistindo.>>

<<Não levar doces da festa para casa.>>

Quando a responsabilidade enunciativa é posta em evidência, podemos ter a **voz de personagens <<P>>**, postas no texto como agentes enunciativos implicados diretamente na ação. A responsabilidade enunciativa também pode ser atribuída a uma instância **social <<S>>**, externa à ação do texto, podendo também ser personagens, instituições, grupos etc. Finalmente, o próprio locutor do texto ou **Autor <<A>>** pode se denominar como responsável enunciativo.

Das 111 frases-tese analisadas nenhuma traz a voz de personagens ou a voz social, entretanto, 12 frases (11%) incluem o autor <<A>> como agente enunciativo. Mesmo nessas 12 frases, percebemos uma gradação dessa responsabilização indo de um grau de maior clareza para um grau de responsabilização atenuada, bem próximo da voz neutra <<N>>.

Em apenas um exemplo encontramos a voz do autor clara e abertamente marcada:

<<**a minha opinião** é que a gente deve ser educado>>

Nas outras onze frases a voz do autor é <<diluída>>, tendendo a uma voz social mediante a utilização de duas estratégias. A primeira utilizando uma composição distal, ou seja, de estranhamento do autor, mas ainda assim incluindo-o como responsável. Para construir essa operação, foi utilizado o termo <<a gente>> como nos exemplos abaixo:

<<**A gente** se quiser um pratinho é para dizer com licença.>>



<<**A gente** não pode querer sempre ser o primeiro em tudo>>

A segunda estratégia é caracterizada pela relação predicativa explícita na desinência do verbo. Utiliza-se a primeira pessoa do plural, mas o sujeito é apagado. Essa utilização do <<nós>> presente na terminação verbal representa uma participação do autor na responsabilização pelo que é dito, mas simultaneamente expressa a <<diluição>> dessa responsabilidade com um grupo social.

<<Enfim **sejamos** educados, porque sendo assim nos tornamos elegantes.>>

<<Não **devemos** ficar de pé no cinema por que as pessoas querem assistir o filme>>

<<Não **devemos estourar** as bolas antes do aniversário terminar>>

<<Não **devemos conversar** para não atrapalhar;>>

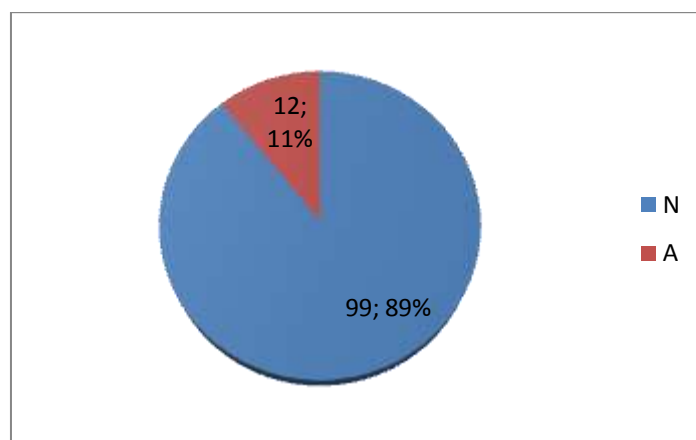


Gráfico 9: Voz enunciativa nas frases-tese

A neutralidade da voz enunciativa (89%), combinada ao apagamento do sujeito (94%) e ao caráter bastante genérico da “agentividade” (95%) demonstra, como já afirmamos, uma estratégia geral de reforço da relação verbo>predicado e um enfraquecimento do polo sujeito>verbo. A tentativa de <<apagar>> o sujeito nas frases-tese, somada à diluição da “agentividade”, tem o seu corolário na escolha de uma instância neutra para responsabilizar-se sobre aquilo que é dito. Longe de enfraquecer a frase-tese, essa operação que chamaremos de <<**generalização enunciativa**>> concede

a esta a força de uma verdade incontestável, ou pela não necessidade de sua sustentação, ou pela pretensão de sua validade como <<norma social>>. A modalidade dessa norma social, contudo, é similar a de uma regra lógica, no sentido de que ela é praticamente reconhecida como absoluta ou <<óbvia>>.

Finalmente, a não clarificação dessa instância social, ou seja, o fato de não se recorrer a nenhuma instituição ou pessoa de referência para sustentar a norma ou tese expressa também colabora para a sua qualificação como <<verdade>>. Vemos, portanto, que **nos textos estudados** a argumentação no polo frase-tese ou opinião se faz com a criação de um esquema de significações práticas, fundamentado em crenças que se consideram comuns entre enunciadores e destinatários.

Ao analisarmos, a seguir, as frases-argumento, veremos como essa operação de ancoragem enunciativo-pragmática acontece de forma diferenciada no polo do argumento, ou seja, a operação de sustentação de uma tese por um argumento se caracteriza em alguns aspectos de maneira similar à operação da expressão opinativa. Por outro lado, em determinados aspectos, as frases-argumento se diferenciam das frases-tese, principalmente no que diz respeito à operacionalização da relação verbo>predicado.

#### 4.2.8 As frases-argumento

Passaremos à análise das frases-argumento. São as que comportam um motivo, exemplo, justificativa ou outra operação que tem como objetivo sustentar uma frase-tese, isto é, uma opinião-referente. Abaixo um exemplo retirado dos textos analisados:

Ex1. : <<Não deve retirar comida da mesa, guardando na bolsa ou em qualquer outro lugar.>> **(Frase-Tese)** <<Porque se alguém vir irá achar que você é ladrão de comida ou outra coisa;>> **(Frase-argumento)**

Ex2.: <<Não deve deixar lixo no chão do cinema,>> **(Frase-Tese)** <<por que as pessoas podem pisar ou cair.>> **(Frase-argumento)**

Dentre as 134 frases analisadas, somente 21 eram frases-argumento, o que corresponde a 16% do total de frases. Considerado a ideia de proposição argumentativa, isto é, da operação frase-tese+frase argumento, temos 21 proposições dentre 113, o que corresponde a 19%. Isso significa que há maioria (81%) de proposições compostas somente por frases-tema. Por outro lado, **não há nenhuma frase-argumento <<solta>>>>**, isto é, sem uma frase-tese à qual dá sustentação.

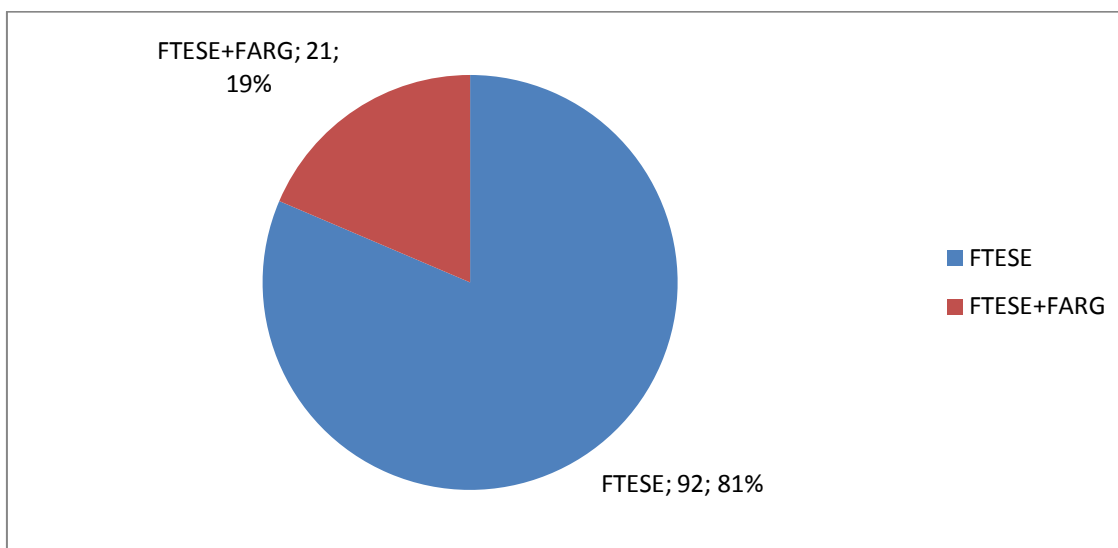


Gráfico 10: Distribuição proposições frase-tese e proposições frase-tese + frase-argumento

Para nós duas coisas são claras: nos textos estudados, o critério para fundamentar as teses não está na quantidade de argumentos, mas na necessidade ou não desses argumentos a partir de um julgamento implícito que o autor empírico do texto realiza sobre as teses pronunciadas.

De fato, uma frase tese pode ancorar-se em si mesma, desde que haja, do ponto de vista do autor, o subentendido ou um implícito de uma norma social ou mesmo de uma avaliação lógico-formal. Verificamos que nossa abordagem da análise textual não parte e nem termina em um julgamento acerca da eficácia da argumentação em determinando texto. Tal busca nos levaria ao equívoco da criação de um texto ideal ou de protótipos ideais para determinada planificação textual, o que para nós é essencialmente uma abordagem universalista e dualista da linguagem.

#### 4.2.9 Organizadores argumentativos

Em todas as proposições **frase-tema + frase-argumento**, encontramos um organizador argumentativo em forma de conjunção. O Gráfico seguinte mostra a relação de desses elementos de conexão e a proporção de cada um deles nas frases estudadas.

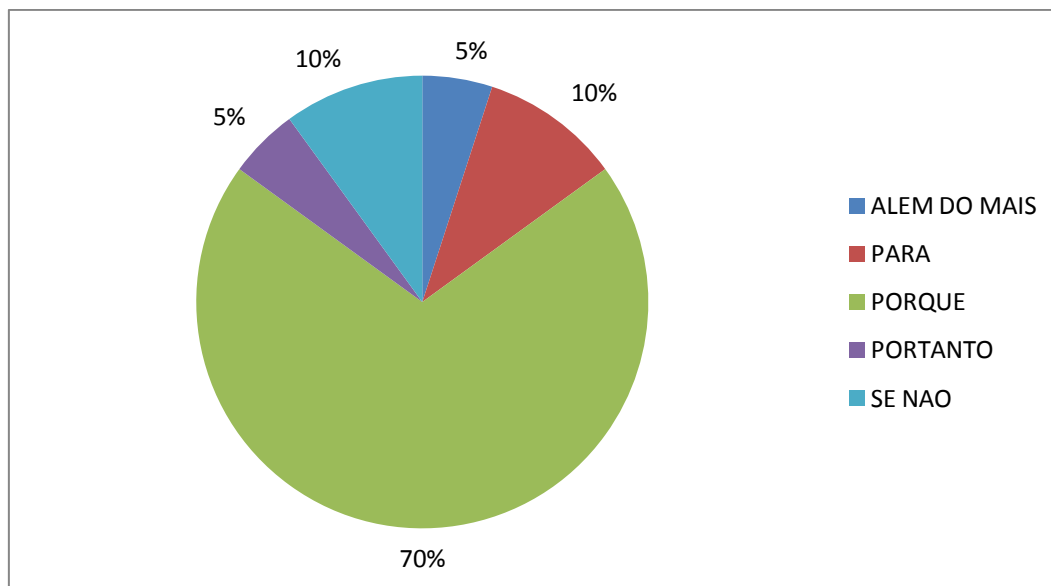


Gráfico 11 : Organizadores argumentativos nas díades frase-tese+fraseargumento

É interessante notar que o conectivo mais utilizado <<porque>> ao contrário de expressar uma relação de causa e consequência lógica, na maioria das frases, serve de mera conexão entre as tese e os seus argumentos, mais como um elemento de conexão entre segmentos do texto do que entre períodos devidamente organizados. Dessa forma, em vários textos, observamos o fenômeno da dilatação dos argumentos em torno de uma tese.

Denominamos esse fenômeno de “Atrator Argumentativo” no sentido de que, à maneira de um ímã cuja força eletromagnética se espalha ao redor dele, os argumentos se concentram ao redor de uma determinada tese. Nos textos analisados, as frases-tese atraem as frases- argumento não apenas no sentido em que se utilizam os conectores argumentativos convencionalmente, mas de forma recursiva, ancorando-se mais na progressão semântica do que na cadeia sintática de conectores. Aliás esses conectores, quando utilizados não parecem contribuir muito para a construção temática. A verdadeira progressão encontra-se a partir da coerência verbal e da ramificação das possibilidades predicativas nas frases-argumento.

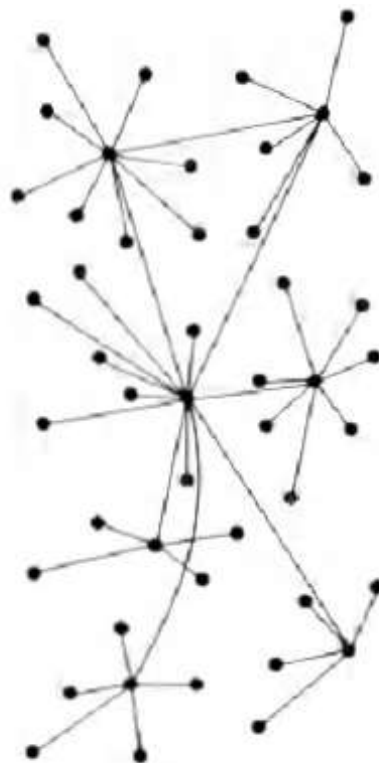


Figura 2: Demonstração da ramificações e interações entre macroproposições de tese-argumento(s)

Ao contrário das frases-tema, a maioria (15 de 21 (71%)) das frases-argumento é de frases complexas. Ver exemplos.

FRASE-TESE	FRASE-ARGUMENTO COMPLEXA
<b>Não deve arrotar durante a refeição.</b>	Porque os outros vão achar que você é mal educado.
<b>Enfim sejamos educados,</b>	porque sendo assim nos tornamos elegantes.
<b>Você não pode falar com a boca cheia</b>	além do mais eles vão pensar que não é educado;
<b>e além disso, e não gritar</b>	porque atrapalha as pessoas de escutar;
<b>Não ficar conversando</b>	porque no cinema é o canto de ficar calado;
<b>Na mesa não podemos gritar, arrotar ou fala de boca cheia.</b>	Porque gritar, arrotar ou fala de boca cheia é muito feio

Tabela 11: Exemplos de frases-argumento complexas

Como demonstramos no item 3.4.2 (p. 6), a maior complexidade das frases-argumento compõe uma relação com as frases-tema, de forma a percebermos um crescente de complexidade (polos de maior e menor complexidade).

#### 4.2.10 A relação predicativa, “agentividade” e voz enunciativa nas frases-argumento

Nessas duas categorias, as frases-argumento são estruturadas de forma muito similar às frases-tema, isto é, com a predominância da 3ª pessoa do singular (57) % e da “agentividade” genérica (71%)

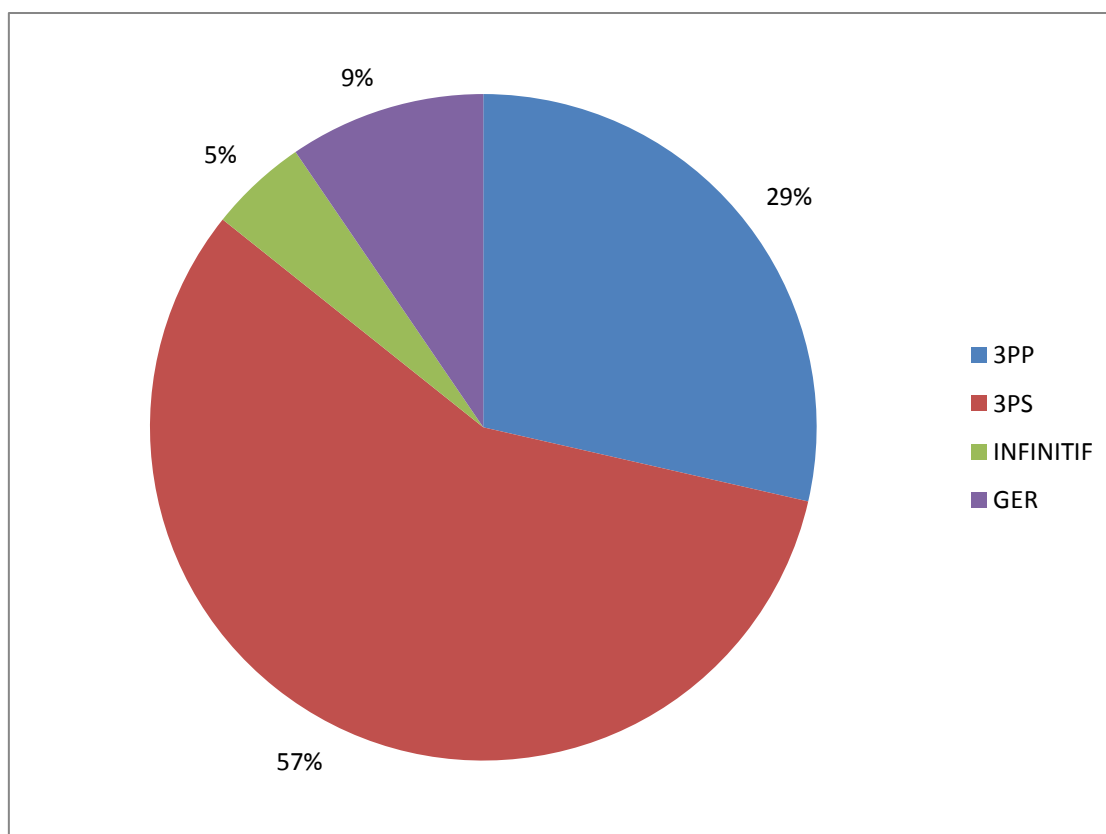


Gráfico 12: Relação predicativa nas frases-argumento

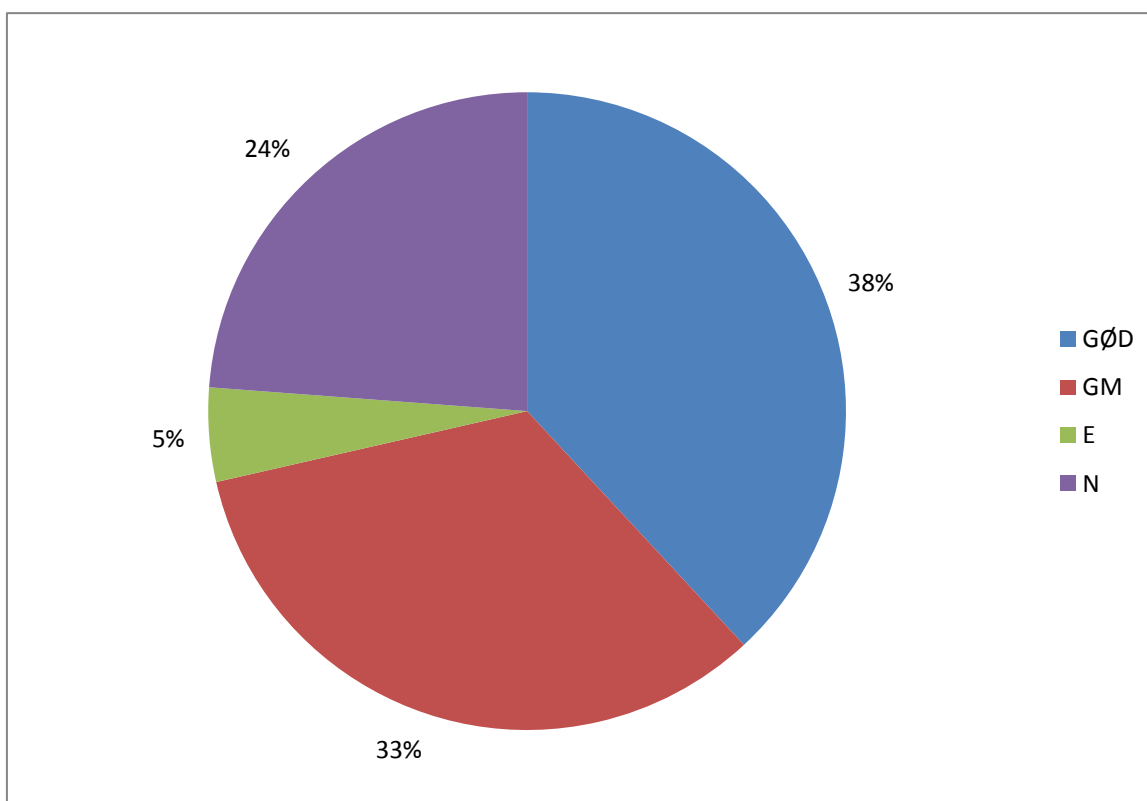


Gráfico 13: A “agentividade” nas frases-argumento

A presença da “agentividade” genérica ou neutra é mais forte ainda nas frase-argumento em comparação às frases-tese. Somando os casos em que a “agentividade” é genérica com apagamento do sujeito em frase declarativa <<GØD>> (8 frases de 21 – 38%), aos casos em que essa “genericidade” é marcada <<GM>> (7 frases de 21 – 33%) e aqueles em que há ausência total de “agentividade” <<N>> (5 frases de 21 – 24%), temos 95% das frases-argumento. Em apenas uma frase, essa “agentividade” é especificada. A esse fato adiciona-se o apagamento do sujeito em 57% das frases. Nos casos em que o verbo é de estado ou ligação, o sujeito também é apagado:

Ex.: <<Não deve arrotar durante a mesa>> <<**porque é falta de educação.**>>

Enfim, na categoria voz enunciativa aparece a voz neutra com predominância de 81% (17 frases) sobre a voz do autor (4 frases – 19%). Há ausência total da voz de personagens ou da voz social.

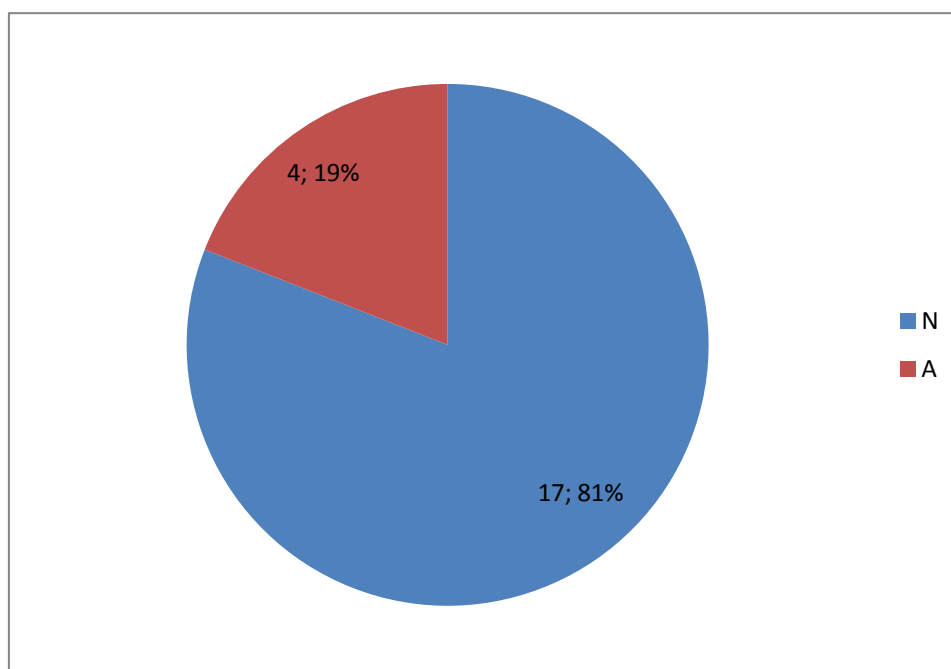


Gráfico 14: Voz enunciativa nas frases-argumento

É interessante observar a ausência total da voz social nos textos apresentados, certamente; os grupos sociais e ambientes em que os alunos-autores se fundamentam para envolver a família, a escola, os professores, os outros alunos. Essa influência, não é expressa nos textos como apoio à argumentação. Esses outros agentes sociais não são trazidos para a ação de linguagem. Se estão presentes na formação das representações sócio-subjetivas dos alunos, essa presença não é reconhecida como válida para assumir a responsabilidade sobre o que é dito.

Várias conclusões podem ser tiradas dessa constatação. Primeiramente, resta claro que as regras ou opiniões defendidas são tidas como <<evidentes>> e válidas <<in essentia>>, i.e., sem a necessidade de justificativas que a sustentem. Um argumento que sustem essa tese é a ausência da voz do autor. O autor empírico do texto também não se assume como responsável enunciativo. Não há elementos como “na minha opinião” etc; e mesmo o apagamento do sujeito revela essa omissão enunciativa completa.

A segunda constatação é em relação ao papel das vozes sociais. Parece-nos que a família e a escola não têm <<força>> ou <<legitimidade>> suficientes para serem



trazidas de forma explícita no texto como responsáveis enunciativos ou mesmo como suporte à voz do expositor.

Os resultados apresentados nos gráficos 11, 12 e 13 demonstram que, nessas três categorias, as frases-argumento se assemelham às frases –tese, isto é, em ambas, a expressividade ou a força semântica está dirigida ao polo verbo>predicado, havendo a predominância de um apagamento ou diluição da relação sujeito>verbo. Enfim, tanto nas frases-tese quanto nas frases-argumento, percebemos uma operação de generalização enunciativa, visando a dar à norma um caráter de <<verdade>> reificada.

Apesar dessas semelhanças, encontraremos adiante um quadro diferente no que concerne ao grupo verbal das frases-argumento, que se diferencia em muito do grupo verbal das frases-tese. Essa constatação nos levará a elaborar uma série de categorias enunciativas peculiares à frase-argumento.

#### 4.2.11 O grupo verbal nas frases-argumento

Em relação ao grupo verbal, as frases-argumento diferem das frases-tema de modo bastante acentuado, revelando uma variedade de estruturas. Essa variedade está relacionada às diferenças semânticas, pois, enquanto as frases-tema expressavam uma norma ou regra, as frases-argumento variavam entre justificativas, concessões, hipóteses, exemplos etc.

Outra característica das frases-argumento é a presença de frases subordinadas completivas e circunstanciais, além de uma combinação de tempos verbais em locuções. Localizamos nos textos três categorias de <<tipo de verbo+tempo verbal>>.

Primeiramente, o verbo de estado ser (6 frases – 29%) e o verbo de estado ficar (no sentido de tornar-se / 1 frase – 5%). Mesmo dentro dessa categoria encontramos operações e combinações diversas.

##### 1 Verbo de estado no presente do indicativo:

<<Não deve arrotar durante a mesa **porque é falta de educação**.>>

<<Ao se comportar na mesa você não deve espirar na mesa **porque é muito nojento;**>>

<<Não deve meter o dedo no nariz ou no ouvido durante a conversa **porque é falta de educação.**>>

<<Na mesa não podemos gritar, arrotar ou fala de boca cheia. **Porque gritar, arrotar ou fala de boca cheia é muito feio.**>>

- 2 Verbo de estado no presente do indicativo seguido de frase completiva

<<Não ficar conversando **porque no cinema é o canto de ficar calado;**>>

- 3 Verbo de estado no gerúndio seguido de frase subordinada completiva

<<Enfim sejamos educados, **porque sendo assim nos tornamos elegantes.**>>

- 4 Verbo de estado no futuro simples seguido de frase coordenada aditiva

<<Não deve meter o dedo no nariz ou no ouvido durante o jantar. **Porque seu dedo ficará sujo e vai sujar a comida;**>>

Antes de seguir, é necessário fazer um comentário sobre a análise da aspectualidade dos verbos realizada nessa etapa do trabalho. Categorizamos conforme Bronckart (1999) como verbos de ação todos aqueles que não remetem a um estado, isto é, que se referem a alguma dinâmica, seja ele durativo ou não, resultativo ou não. Dessa forma, na categoria <<verbos de ação>>, temos tanto verbos de atividade, realização e de acabamento, embora os três apareçam nos textos analisados.

Seguindo na análise do grupo verbal das frases-argumento observamos, que a segunda categoria mais significativa é o **presente do indicativo** (verbos de ação). São apenas quatro frases e três variedades de construção:

- 1 Verbo de ação no presente do indicativo:

<<Não pode se levantar **senão atrapalha o público;**>>

- 2 Verbo de ação no presente do indicativo seguido de duas frases completivas

<<Não deve pôr a cabeça acima do prato para comer, **para evitar que caia baba na comida e estrague-a;**>>

- 3 Verbo de ação no presente do indicativo seguido de uma frase completiva

<<Não falar muito alto **porque atrapalha as pessoas de verem** >>

<<Além disso, não gritar **porque atrapalha as pessoas de escutar;**>>

A terceira categoria de grupo verbal nas frases-argumento (4 frases – 19%) é, na verdade, uma elaboração envolvendo um verbo de ação no futuro imediato (verbo ir seguido de outro verbo no infinitivo), seguido de um **metaverbo psicológico**, acompanhado por uma frase subordinada completiva.

<<Não deve arrotar durante a refeição. **Porque os outros vão achar que você é mal educado.**>>

<<Você pode falar com a boca cheia **além do mais eles vão pensar que não é educado;**>>

<<E não pode comer com as mãos, **portanto isso eles vão pensar que você é nojento**>>

<<E você não pode comer as pressas demais **senão vão pensar que você esta com muita fome.**>>

As demais construções aparecem em uma frase cada um.

- 1 Verbo de ação no futuro do pretérito, seguido de frase subordinada circunstancial

<<Não devemos deixar coisas no chão se for uma sapataria **por que as pessoas deixariam sapato no chão quando as pessoas experimentar;**>>

- 2 Verbo de ação no gerúndio, seguido de frase subordinada completiva (1 frase)

<<Enfim seja educado à mesa **agradando as pessoas que estão perto de você.**>>

## 3 Verbo de ação no infinitivo

<<Não devemos conversar **para não atrapalhar;**>>

## 4 Metaverbo epistêmico, seguido de infinitivo

<<Não deve deixar lixo no chão do cinema **por que as pessoas podem pisar, cair.**>>

## 5 Metaverbo pragmático, seguido de infinitivo

<<Não devemos ficar de pé **por que as pessoas querem assistir o filme;**>>

## 6 Verbo no infinitivo, seguido de verbo de ação no futuro imediato (verbo ir seguido de outro verbo no infinitivo), acompanhado de verbo no infinitivo mais frase subordinada completiva.

<<Não deve retirar comida da mesa, guardando na bolsa ou em qualquer outro lugar. **Porque se alguém vir irá achar que você é ladrão de comida ou outra coisa;**>>

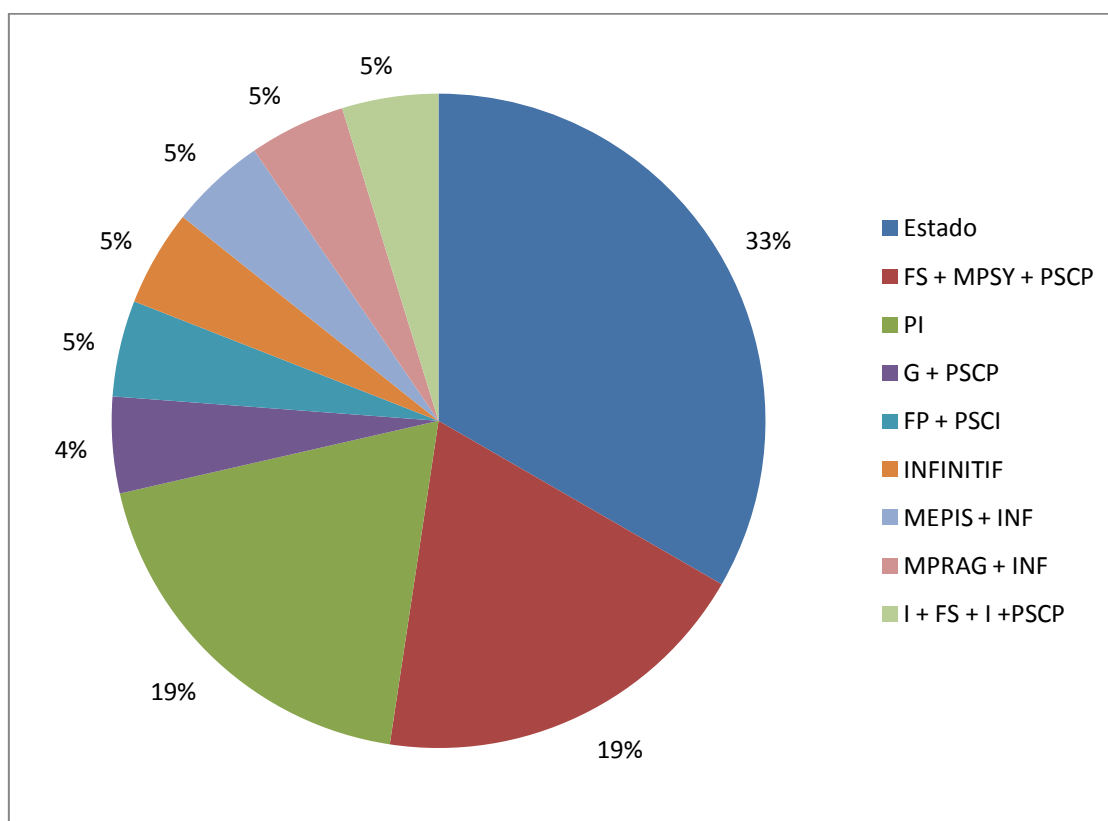


Gráfico 15: Grupo verbal nas frases-argumento

Enfim, podemos perceber a presença de 14 construções diferentes nas 21 frases-argumento. Nesse ponto, elas diferem totalmente das frases-tema, nas quais observamos apenas cinco construções diferentes em 110 frases-tema. Essa variedade sintática nos parece ter uma relação direta com a função discursiva das frases-argumento, que é a de dar sustentação à frase-tema. Essa sustentação não ocorre baseada em uma lógica cartesiana, mas a partir de normas e acordos languageiros. É interessante observar, contudo, como a sintaxe da língua natural é utilizada para expressar diferentes formas de planificação discursiva dentro de um mesmo objetivo: argumentar.

#### 4.2.12 Operações enunciativas nas frases-argumento

A variedade de estruturação do grupo verbal nos levou a buscar uma categoria que permitisse descrever regularidades nas frases-argumento. Se essas regularidades não apareceram no plano do grupo verbal, nos parece que é possível estabelecer a última categorização desde o plano enunciativo, tendo como base o cruzamento entre a intenção **pragmático-argumentativa** ligada ao tema do texto e a **relação representacional do que é expresso pelo argumento com os mundos físico e sócio-subjetivo**.

Dessa forma, terminamos essa análise com a última categorização. As frases-argumento finalizam a “semiotização” do raciocínio argumentativo por meio de tipos de suportes diferentes, caracterizados por **operações de modalização enunciativas** diversas. Ancoramos essa classificação na abordagem de Bronckart (1999) o qual coloca a modalização como parte dos mecanismos de enunciação que são as estratégias utilizadas pelo produtor do texto para guiar a interpretação do destinatário. Procuramos descrever essas operações na sequência.

- 1 **Operação de generalização deôntica:** tipo de suporte que se fundamenta na apresentação do argumento como <<verdade social>>, ou como regra de conduta.

<<Não deve arrotar durante a mesa **porque é falta de educação.**>>

<<Ao se comportar na mesa você não deve espirrar na mesa **porque é muito nojento;**>>

<<Não ficar conversando **porque no cinema é o canto de ficar calado;**>>

<<Não deve meter o dedo no nariz ou no ouvido durante a conversa **porque é falta de educação.**>>

<<Na mesa não podemos gritar, arrotar ou fala de boca cheia. **Porque gritar, arrotar ou fala de boca cheia é muito feio.**>>

Essa operação é caracterizada, nos dados analisados, pela utilização de um **verbo de estado**, o que é razoável, já que, como <<verdade>>, a frase-argumento é do ponto de vista sintático, um **atributo** da frase-tese. Do prisma discursivo, porém, ela aponta para a generalização de características do que seria uma <<boa conduta>>, ou do que constituiria uma visão geral de uma <<pessoa educada>>. Dessa forma, essa operação parece apontar para o **recurso** do autor a uma **série de representações** que, apesar de <<emitidas>> por ele no texto, são representações de ordem sócio-subjetiva sobre regras de comportamento do grupo social ao qual pertence.

- 2 **Operação de generalização epistêmica:** tipo de suporte que apresenta o argumento como uma conclusão lógico-causal da frase-tema, ancorado em uma lógica de <<necessidade>>.

<<Não deve pôr a cabeça acima do prato para comer, **para evitar que caia baba na comida e estrague-a;**>>

<<Não deve meter o dedo no nariz ou no ouvido durante o jantar. **Porque seu dedo ficará sujo e vai sujar a comida;**>>

<<Não pode se levantar **senão atrapalha o público;**>>

<<Não deve deixar lixo no chão do cinema **por que as pessoas podem pisar cair.**>>

<<Não falar muito alto **porque atrapalha as pessoas de verem** >>

<<E, além disso, e não gritar **porque atrapalha as pessoas de escutar;**>>

<<Não devemos deixar coisas no chão se for uma sapataria **por que as pessoas deixariam sapato no chão quando as pessoas experimentar;**>>

<<Não devemos conversar **para não atrapalhar;**>>

Observamos a presença **somente** de verbos que remetem a dinâmica (processos não estáveis), mas não parece haver preponderância ente verbos durativos/não-durativos nem entre verbos resultativos/não-resultativos. Esse fato nos leva a pensar que essas duas categorias da aspectualidade do verbo não sejam tão relevantes na “semiotização” do discurso argumentativo.

Do ponto de vista da relação semântica verbo>predicado, percebemos a predominância de uma **atitude passiva** das entidades endereçadas pelo grupo verbal. Em todos os exemplos essa relação é clara: a comida ficará estragada, as pessoas irão cair, as pessoas serão atrapalhadas.

- 3 **Operação de verificação psicológica** – a ênfase do argumento é impressa na verificação ou não de processos psicológicos dos agentes envolvidos (achar, pensar).

<<Não deve retirar comida da mesa, guardando na bolsa ou em qualquer outro lugar. **Porque se alguém vir irá achar que você é ladrão de comida ou outra coisa;**>>

<<Não deve arrotar durante a refeição. **Porque os outros vão achar que você é mal educado.** >>

<<Você pode falar com a boca cheia **além do mais eles vão pensar que não é educado;** >>

<<E não pode comer com as mãos, **portanto isso eles vão pensar que você é nojento**>>

<<E você não pode comer as pressas demais **senão vão pensar que você está com muita fome.** >>

Notamos que, oposta à operação anterior, a atitude das outras pessoas ou do mundo social não é de passividade, mas de inclusão dessas pessoas dentro do <<valor>> do que é expresso. Todos os exemplos compõem-se de frases complexas, pois se faz necessária a utilização de uma frase completiva, já que <<os outros>> , <<eles>>, ou seja, o mundo social, <<vai achar>>, ou <<vai pensar>>, algo em relação à ação que é descrita na frase-tese. O grupo verbal da frase-argumento constitui-se, então, como elemento de encaixamento psicológico para o que é mais central ou essencial na mensagem: as representações sociais com suporte na visão das outras pessoas sobre a regra citada na frase-tese.

- 4 **Operação de verificação pragmática** – o argumento é apresentado como um acordo de vontades, mas diferentemente da operação de generalização deôntica, essa norma não é apresentada como regra de conduta, mas posta no âmbito da intenção ou vontade dos agentes (querer, tentar).

<<Não devemos ficar de pé **por que as pessoas querem assistir o filme;**>>

- 5 **Operação de aspectualização** – nesse tipo de suporte o argumento é apresentado como algo inconcluso ou a ser alcançado, a ênfase é impressa no processo ou fase de sua própria realização. Ao mesmo tempo, esse tipo de suporte pode se encaixar nos demais tipos.

<<Enfim sejamos educados, **porque sendo assim nos tornamos elegantes.**>>



<<Enfim seja educado à mesa **agradando as pessoas que estão perto de você.**>>

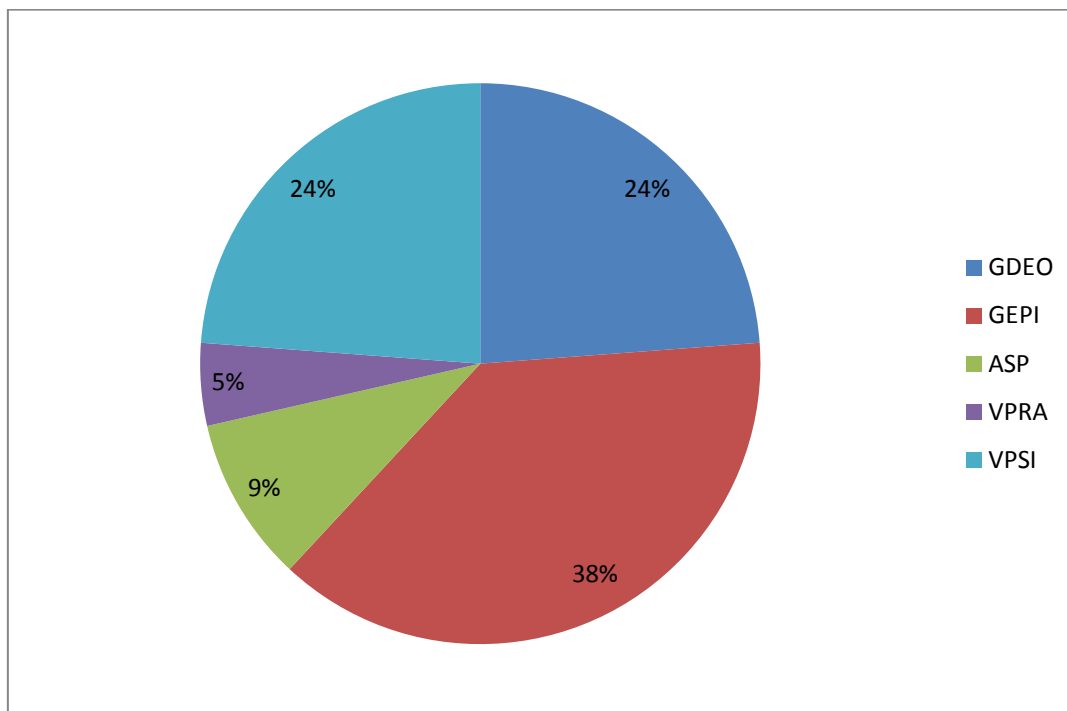


Gráfico 16: operações de enunciação argumentativa:

Podemos observar que essas operações independem da classificação sintática do conectivo utilizado, pois em todas temos a presença da conjunção <<causal>> POR-QUE. Dessa forma, as estruturas sintáticas que mais colaboram na formação das operações de “semiotização” argumentativas propostas são as relacionadas ao grupo verbal e ao predicado das frases-argumento.

#### 4.2.13 Conclusões acerca dos textos da fase de observação

Com suporte nos resultados apresentados, podemos estabelecer três pontos de reflexão geral que deverão ser confrontados com as análises dos próximos conjuntos de textos. Após essa confrontação, esperamos ter mais clareza quanto à possibilidade de assumirmos, mais fortemente, posições generalizantes quanto ao tema da argumentação nos textos escolares, tendo em conta, **sempre**, o contexto de produção (idade e escolaridade dos alunos, objetivo do texto, mediação do professor etc.).

A elaboração linguageira dos textos estudados ocorre com origem nas formas discretas estabelecidas na sincronia da língua natural dos alunos, porém essas formas discretas podem ser categorizadas em <<contínuos>> de expressividade (ver diagramas 1,2 e 3). O estudo desses contínuos pode levar a um maior esclarecimento acerca da relação entre o sistema da língua, a língua <<norma>> em relativa estabilidade e a <<língua interior>> dos indivíduos que utilizam determinado código natural. Essa relação parece ser de constante dinamicidade potencialmente dialética, não no sentido da busca de sínteses ou de uma economia, mas na formação de tensões entre polos de expressividade em constante movimento.

Relativamente à argumentação nos textos escritos, podemos perceber que a macroproposição tese-argumento constitui-se da colocação em cena de tensões de expressividade caracterizadas pela necessidade de uma ancoragem pragmático-enunciativa, isto é, a essa operação depende não apenas da capacidade linguística de constituir uma rede de argumentos para sustentar uma opinião, mas na <<crença>> do enunciador na necessidade dessa sustentação social. Trata-se portanto, de uma operação psicológica com forte tendência à absorção das representações sociais e cuja constituição de significações, no texto empírico, está sujeita a restrições de ordem discursiva e não apenas linguística.

A força semântica das frases-argumento é expressa mediante de operações enunciativas referentes à argumentação. Essas operações buscam apreender os diversos mundos discursivos capazes de suportar relações não apenas de necessidade causal, mas de necessidade normativo-social, expressas em acordos e de operações psicológicas veiculadas nos grupos verbais utilizados na formulação dos argumentos e no gerenciamento da “agentividade” e da responsabilidade enunciativa. Nos textos coletados foi possível identificar cinco modalidades dessas operações: generalização deôntica; generalização epistêmica; verificação psicológica; verificação pragmática e aspectualização.

Finalizamos, assim, essa série de apresentação de dados, na qual analisamos o primeiro conjunto de textos que compõe o todo dos dados coletados. A seguir apresentaremos os dados relativos à fase de intervenção.



### 4.3 Análise dos textos da Fase de intervenção – Consignas 1, 2 e 3

#### 4.3.1. Consignas 1, 2 e 3

As consignas 1, 2 e 3 consistiram em um trabalho contínuo de revisão dos alunos/autores sobre o seu texto. As aulas em que cada consigna foi realizada foram gravadas em áudio e vídeo. O professor oficial da classe foi o autor de todas as consignas. O tema foi escolhido tendo como base o fato de que a escola só oferece turmas até o 5º ano do ensino fundamental. Os alunos são obrigados, então, a escolher entre as demais escolas do bairro a fim de continuar seus estudos. Assim, o texto de opinião versou sobre essa escolha, a qual os alunos deveriam justificar.

Nossa atuação ocorreu entre as consignas 1 e 2, quando foi realizada uma sessão de autoconfrontação simples com professor em relação à aula em que foi realizada a consigna 1. Nesta sessão, o professor observou a gravação da aula e respondeu aos nossos questionamentos. Essa estratégia de reflexão do professor sobre a própria ação levou-o a preparar as aulas e os instrumentos das consignas 2 e 3, de forma autônoma, com o objetivo de desenvolver a capacidade de argumentação escrita dos alunos com base na auto-revisão/re-escrita dos textos. Na sequência, re-apresentamos as três consignas:

#### **Consigna 1**

Faça um texto de opinião acerca da escola em que você estudará no ano que vem. Justifique sua escolha. O texto será publicado no Jornal Escolar. Tempo para atividade: 60 minutos

Quadro 5: Consigna 1- Fase de intervenção

### Consigna 2

<p>Siga as instruções contidas na tabela abaixo, a fim de aprimorar o Texto de Opinião que você escreveu anteriormente. Utilize como base o texto anterior. Tempo para atividade: 60 minutos</p>	
1. Introdução (1 parágrafo)	<p>Coloque o tema falando sobre a escolha da nova escola</p> <p>Por que você não se pode ficar na Maria Cardoso? Quais são as opções?</p>
2. Construindo o argumento (2 ou 3 parágrafos)	Colocando os pontos positivos e negativos de cada opção
3. Defendendo um ponto de vista (1 parágrafo)	<p>Dizendo que escola você escolheu.</p> <p>Defenda porque você escolheu essa escola</p>
4. Finalizando o texto (1 parágrafo)	Recomendando a escola para quem for ler o texto

Quadro 6: Consigna 2- Fase de intervenção

### Consigna 3

<p>Faça a versão final do seu texto de opinião. Utiliza a versão anterior e corrija os erros.</p> <p>Tempo para atividade: 60 minutos</p>
---

Quadro 7: Consigna 3- Fase de intervenção

### 4.3.2 Categorias de análise - esclarecimentos

Para estabelecer as categorias de análise dos textos da fase de intervenção, utilizamos o modelo da Arquitetura Textual proposta por Bronckart (1999); contudo, diante do objetivo do nosso estudo e das características dos textos analisados (textos de opinião), escolhemos aspectos dessa arquitetura relacionados ao funcionamento semiótico da argumentação e à sua realização nos textos empíricos. Os níveis dessa arquitetura estabelecem parâmetros de análise em três níveis ou dimensões:

- 1 A **infra-estrutura textual** – nível no qual são realizadas as primeiras operações de “semiotização” das significações. O estabelecimento de um **plano geral** e da colocação em cena de **tipos diferentes de discurso** que acontece com base em escolhas que levam à utilização das operações semióticas humanas básicas de narrar ou expor implicados ou autônomos.

Em nossa análise, destacamos a reflexão acerca dos aspectos da **estrutura geral** dos textos (número de palavras, frases e parágrafos), os **tipos de discurso** e as relações entre estes tipos no interior dos textos. Dedicamos-nos à “**sequencialização**” em dois níveis: a análise das relações **entre** as sequências e outras variedades de planificação e a reflexão sobre as proposições que compõem a **estrutura interna** das sequências, em especial das sequências e segmentos de planificação responsáveis pelas operações de argumentação. A tabela seguinte apresenta as categorias utilizadas na análise dos textos.

INFRAESTRUTURA TEXTUAL					
TIPO DE DISCURSO	NÚMERO DE PALAVRAS	NÚMERO DE FRASES	NÚMERO DE PARÁGRAFOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS E OUTRAS MODALIDADES DE PLANIFICAÇÃO	RELAÇÃO DISCURSIVA (FRASE-TESE / FRASE-ARGUMENTO, ETC.)

Tabela 12: categorias de análise da infraestrutura textual – fase de intervenção

- 2 Os **mecanismos de textualização** – nível no qual se realiza a articulação da progressão temática do texto por intermédio de mecanismos de conexão, coesão nominal e coesão verbal. A progressão implica a coordenação de rupturas e continuidades que acontecem entre quaisquer componentes do folheado: tipos de discurso, sequências e proposições. Dessa forma, uma mesma estrutura pode exercer diversas funções na operacionalização dessas articulações. Analisamos os mecanismos de textualização a partir dos elementos conectivos em três níveis conforme a tabela seguinte.

TEXTUALIZAÇÃO		
NÍVEL INTERDISCURSIVO	NÍVEL INTERSEQUENCIAL	NÍVEL INTERFRÁSICO

Tabela 13: categorias de análise dos mecanismos de textualização – fase de intervenção

- 3 Os **mecanismos de enunciação** – aqui são realizadas as operações responsáveis pela ancoragem do texto na circunstância de produção e sua adaptação aos objetivos dos agentes. Essas operações podem ser observadas com suporte na análise da voz enunciativa e dos mecanismos de modalização. Como essas operações podem ser realizadas por estruturas e marcadores presentes nos diversos componentes das proposições, a análise se dá, obrigatoriamente, de modo mais detalhado. Dessa forma, apresentamos as categorias utilizadas na reflexão acerca da dimensão enunciativa nos textos coletados:

MECANISMOS DE ENUNCIÇÃO					
TIPO DE FRASE	RELAÇÃO PREDICATIVA	“AGENTIVIDADE”	GRUPO VERBAL	VOZ ENUNCIATIVA	MODALIZAÇÃO
S = SIMPLES C = COMPLEXA	IPS... (3PS) Ø = SUJEITO OCULTO / APAGADO	G = “AGENTIVIDADE” GENÉRICA E = “AGENTIVIDADE” ESPECÍFICA N = “AGENTIVIDADE” NEUTRA	TEMPO VERBAL + METAVERBOS INDICADORES DE MODALIZAÇÃO: EPISTEMOLÓGICA, DEÔNTICA, APRECIATIVA, PRAGMÁTICA, DE ASPECTO E PSICOLÓGICA	O = ORGANIZADOR (NARRADOR/ EXPOSITOR) P = PERSONAGEM S = SOCIAL N = NEUTRA	PRESENÇA OU AUSÊNCIA DE MODALIZAÇÃO

Tabela 14: categorias de análise dos mecanismos de enunciação – fase de intervenção

Passemos agora à apresentação da análise dos dados relacionada à infraestrutura textual. A análise está organizada de forma a exibir os dados específicos de cada consigna, finalizando cada categoria com uma comparação entre as três versões do texto.

#### 4.3.3 Os Tipos de Discurso na Consigna 1 da fase de Intervenção

Os textos da consigna 1 apresentaram 41 segmentos de tipos de discurso distribuídos em 24 textos, o que conduz a uma média de 1,7 segmento por texto. 31 segmentos (75%) se caracterizaram como discurso interativo (doravante <<DI>>); o relato interativo (<<RI>>) esteve presente em 6 segmentos (15%) e o discurso teórico (<<DT>>) em 4 (10%).

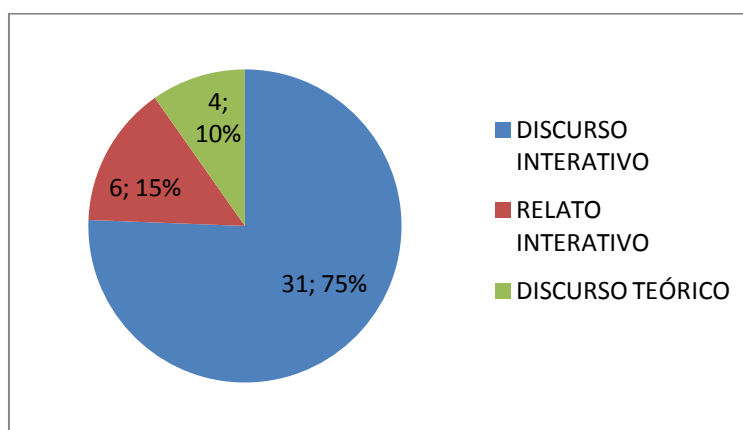


Gráfico 17: Segmentos de Tipos de Discurso nos textos da Consigna 1

Para melhor compreender, porém, a dinâmica entre os tipos de discursos nos textos, é preciso estar atento à distribuição destes nos 24 textos. O DI esteve presente em todos os textos, aparecendo ora como o único tipo de discurso utilizado ou em combinação com o RI e o DT. 16 textos (67%) apresentaram apenas um segmento de discurso interativo. A inserção de segmentos de RI OU DT entre segmentos de discurso teórico esteve presente em seis textos (25%). um texto (4%) foi iniciado por um



segmento de RI, seguido de DI e o último texto foi iniciado por DI, acompanhado de um segmento de DT.

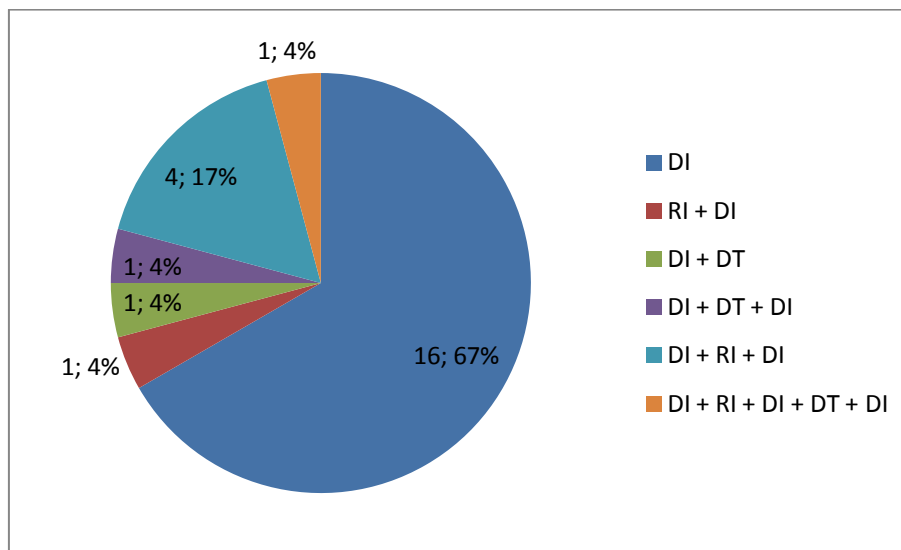


Gráfico 18: Distribuição de tipos de discurso nos textos da consigna 1

Podemos analisar a utilização do discurso interativo em todos os textos como reflexo da situação ou da ação de linguagem na qual a produção dos textos está inserida. A necessidade demonstrada pelos alunos/autores foi de **EXPOR** algo, mostrar um fato sem necessariamente ancorá-lo no espaço-tempo. Simultaneamente, a **implicação** dos agentes na situação de produção foi escolhida para operacionalizar a colocação em cena das teses e argumentos que sustentavam essa exposição. Essa escolha, operacionalizada de forma não consciente, é, no entanto, social e psicologicamente ancorada em experiências e práticas semióticas prévias dos alunos. O discurso interativo apareceu, nesse caso, como a opção mais viável para a concretização empírica de um texto de opinião, no qual prevalece o mundo do EXPOR cuja temática e objetivos eram marcados pelo ancoramento na realidade social dos alunos, ou em <<uma situação semioticamente compartilhada>>, na qual fazia todo sentido incluir os agentes e coordenadas envolvidos na circunstância de produção no interior dos textos.

Para nós, fica claro que a consigna 2 direcionou a escolha dos alunos pelo discurso interativo, tendo em vista que nos próprios comandos da consigna se pode perceber a implicação do argumentador e do possível leitor. Além disso, o fato do jornal escolar ser dirigido a um público específico (demais alunos da escola) também colabora na organização dos discursos dentro das representações sociosubjetivas que são levantadas pelo autor, tendo em vista os destinatários dos textos. Esse destinatário, que

ele considera como “par” e conhece, pois tem um estatuto discursivo semelhante ao seu (aluno da mesma escola, morador do mesmo bairro, representante de uma mesma classe socioeconômica, etc).

Não obstante, é preciso deixar claro que não estamos afirmando que o discurso interativo seja o preferencial ou o único tipo de discurso em que se possa argumentar linguisticamente. O discurso argumentativo, na sua díade básica Tese-Argumento pode estar presente em textos eivados pelos quatro tipos de discurso básicos, pois a heterogeneidade desses discursos e a sua possibilidade combinatória é um dos mecanismos que permite a constante adaptação/atualização dos textos empíricos em relação aos gêneros do arquiteito e em relação aos parâmetros da ação de linguagem que engendra esse texto.

A utilização do RELATO INTERATIVO e DO DISCURSO TEÓRICO em alguns segmentos de textos nos revela, entretanto, várias dimensões importantes acerca das escolhas e dos processos psicológicos envolvidos nas produções estudadas. O RI foi utilizado para realizar uma função bem específica: NARRAR <<como>> se deu a escolha da escola em oposição ao <<porquê>>, à EXPOSIÇÃO da justificativa dessa escolha (realizada pelo DI).

Já o DT realizou uma função diferente, que foi a de inserir no texto <<crenças>> ou <<debates>> sociais, principalmente sobre o que **significa** ser uma escola de qualidade. Essa estratégia está ligada à necessidade de expor e ancorar as opiniões projetadas no texto, principalmente trazendo vocês sociais ou utilizando-se da descrição de dados e fatos.

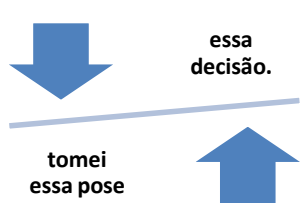
Nos casos de encaixamento de DT ou RI entre segmentos de DI, foi realizado um corte, uma incisão no texto para inserir um elemento novo e depois retornar ao fluxo anterior de DI. Veremos posteriormente que essa dinâmica revela uma característica de que a produção **inicialmente caótica** de significados caracterizou os processos semióticos presentes nos textos; entretanto, o texto como sistema semi-aberto das dinâmicas e significados postos em tensão, busca o equilíbrio entrópico (BRONCKART E BULEA, 2005), ou seja, revela um duplo movimento, primeiramente de inserção recursiva de elementos, visando à coerência das forças internas que o compõem. Esse mesmo movimento também busca ensejar trocas coerentes com os sistemas de representações sócio-subjetivas nos quais pretende se ancorar o texto. Finalmente, o

texto também é posto em relação com os sistemas praxeológicos, com os agentes e objetivos da ação de linguagem do qual faz parte.

Nos casos em que o RI ou DT são utilizados isoladamente, o RI é empregado para INTRODUIR o DI que vem a seguir. Esse fato revela a influência da oralidade que esteve presente nos textos mediante outros fenômenos como reformulações, introdução de questões, dêiticos e omissões. A oralidade também influenciou claramente os elementos presentes nas operações de encaixamento DI + RI/DT + DI, conforme poderemos perceber no texto a seguir, que apresentaremos como exemplo dessa <<dinâmica entrópica>> simultaneamente interna ao texto e relacionada aos sistemas externos que lhe servem de parâmetro.

O texto a seguir é formado por um segmento inicial de DI, acompanhado de um segmento de RI e finalizado com outro segmento de DI. Dois fenômenos são revelados nesse exemplo. Em primeiro lugar, a flexibilidade entre as fronteiras dos tipos de discurso, principalmente no que se refere às relações entre o discurso interativo, o relato interativo e o discurso teórico. Em segundo lugar, o sistema de planificação dos elementos responsáveis pela conexão dos tipos de discurso e pela <<passagem>> dessas fronteiras.

Eu irei estudar numa escola maravilhosa.	DI
A escola é Quintino Cunha.	
Meu irmão estuda lá	
e vou acompanhá-lo. §	

	Espera aí, está pensando que tomei a decisão sozinha?	transição
	Estão pensando errado, minha mãe tomou <b>essa decisão</b> .	RI
	Eu passei um ano letivo no Maria Cardoso, uma escola maravilhosa, esperando que no próximo fosse para uma melhor	

e <b>ai</b> tomei <b>essa pose</b> para ir pro Quintino Cunha	DI
uma escola ótima, lhe da um ótimo ensino	
a educação e ótima	
a escola e excelente. §	

Diagrama 7: Operação de encaixamento DI>RI>DI - Consigna 1

No primeiro segmento, a frase inicial nos parece fazer parte de um RI, mas as frases seguintes deixam claro que o segmento busca EXPOR. Temos então tipicamente uma frase-tese << A escola é o Quintino Cunha>> seguida de duas frases-argumento: <<Meu irmão estuda lá e eu vou acompanhá-lo>>. O tipo de discurso, como fruto de uma operação psicológica de base, revela um fluxo, uma **tendência** que nem sempre é marcada de forma 100% coerente e rígida. Para compreender o tipo de discurso é preciso perceber que tipo de necessidade básica ele busca preencher.

O segundo segmento opera um corte na progressão temática do texto. Ele NARRA como a decisão foi tomada. Claro é que esse relato também tem uma função argumentativa de apoiar a tese inicial, fato que é comprovado pela utilização dos elementos anafóricos <<a decisão>>; <<essa decisão>>. A incisão na progressão do texto é marcada por uma expressão próxima do diálogo oral <<Espera aí>>, o aluno/autor se refere ao leitor do texto como se referiria a um interlocutor. Essa operação de inserção de um elemento <<síncrono>>, isto é, operando como um diálogo <<in loco>>, é confirmado pela questão que segue ao vocativo inicial <<está pensando que tomei a decisão sozinha?>>, mostrando mais uma vez a presença dos elementos característicos da modalidade oral na primeira versão dos textos.

O re-equilíbrio do texto é estabelecido com a finalização de mais um segmento de discurso interativo, presente no **mesmo parágrafo** de RI anterior. Conseqüentemente, a frase <<e aí tomei essa pose de ir para o Quintino Cunha>> serve de fronteira entre os dois discursos, apresentando elementos de ancoragem temporal <<e aí>> para introduzir a exposição que vem a seguir.

O exemplo seguinte apresenta o encaixamento de um segmento de DT entre dois segmentos de DI. Observe como o segmento final realiza a função de colocar em equilíbrio os dois tipos de discursos utilizados anteriormente.

A inserção do DT traz para dentro do texto, ao mesmo tempo, um conjunto de representações sociais: <<os atributos da escola pública>>, e uma responsabilização enunciativa que inclui de forma clara essa voz social mediante a crença explicitada. Esse segmento <<desequilibra>> o fluxo textual, inserindo uma tensão, uma energia nova que não estava presente; energia expressa na forma de ação linguageira. Se o texto finalizasse com o segmento de **DT**, o destinatário do texto seria objeto de um

estranhamento e de uma dificuldade de encontrar a relação entre os dois primeiros segmentos.

A inserção do segmento final de DI, todavia, mesmo que muito curto, é capaz de re-estabelecer a coerência. Realiza a função de equilibrção entrópica, distribuindo a carga semântica entre os tipos de discurso. Simultaneamente, essa ação produz um efeito de estabelecimento de troca com os sistemas aos quais o texto se relaciona: as representações físicas e sócio-subjetivas e a dimensão praxeológica em que o texto se insere.

Eu vou estudar no Quintino Cunha	DI
Porquê a minha mãe tomou a decisão	
porque ela queria que eu estudasse, lá	
porque ela estudava lá	
e ela falou que era uma escola muito boa	
e ela espera que essa escola tenha uma boa educação.	

Anáfora <<ela>>faz  
referência ao  
primeiro segmento

As pessoas pensam que em escola publica só tem malandragem,	DT
mas nem toda escola tem isso	

O complemento do verbo <<concorda>>é o próprio segmento de DT.

e ela não <b>concorda</b> .	DI
-----------------------------	----

Diagrama 8: Operação de encaixamento DI>DT>DI

O último segmento contém elementos anafóricos que fazem referência aos dois segmentos anteriores, influenciando toda a rede de significações, colocando em relação a voz do autor, da família e do grupo social; ou seja, organiza o texto em relação aos parâmetros enunciativos, essenciais para a sua <<coerência externa>>, isto é, a relação com a ação de linguagem na qual se insere.

Voltando às relações entre os diversos tipos de discurso, a presença e interação de DI, DT e RI é justificada pelas próprias características das coordenadas psicológicas que caracterizam esses tipos de discurso. O DI compartilha com o DT o fato de EXPOR, de atender a uma necessidade de mostrar algo. Simultaneamente, compartilha com o RI a implicação dos parâmetros da ação de linguagem e dos agentes com a situação de produção.

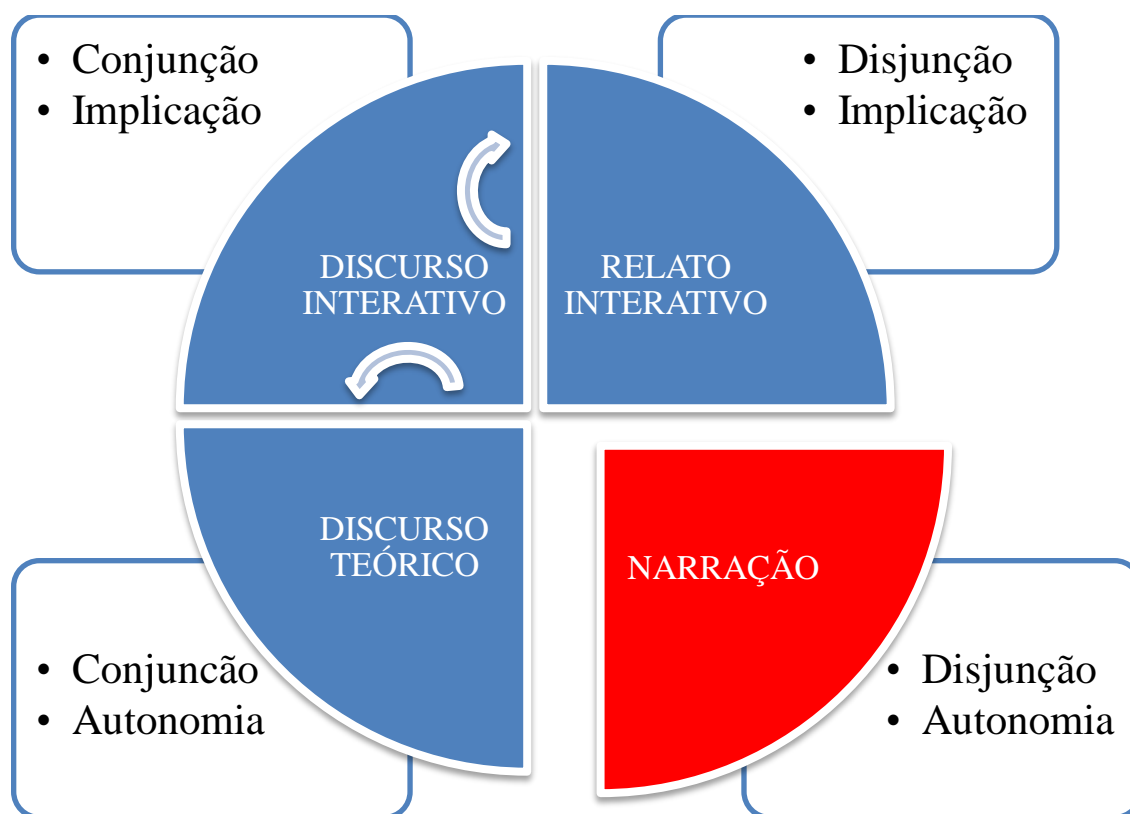


Diagrama 9: Relações entre os Tipos de Discurso

Dessa forma, resta clara a relação entre os dados empíricos encontrados nos textos e as categorias teóricas que definem os tipos de discurso, principalmente em

relação à constatação de seis tipos de disposição destes tipos de discurso nos 24 textos analisados (ver gráfico 17) . Essa variedade de composição entre os tipos de discursos e as interações das suas fronteiras, como demonstrado nos exemplos de textos analisados confirma o caráter dinâmico da construção textual. Os tipos de discurso, mesmo sendo elementos mais gerais do plano psicológico básico, são colocados em interação por mecanismos de textualização e de enunciação. Concluímos, desde já, que as três camadas da arquitetura textual se relacionam para colocar em <<equilíbrio dinâmico>> o texto em fluxo.

A seguir apresentamos como se comportaram os tipos de discurso nos textos da consigna 2.

#### 4.3.4 Os tipos de discurso na consigna 2 da fase de intervenção

A quantidade de segmentos de tipos de discurso diminuiu consideravelmente nos textos da consigna 2. Constatamos a presença de 32 segmentos, dos quais 28 (88%) eram de DI; três (9%) de DT e apenas um de RI (3%).

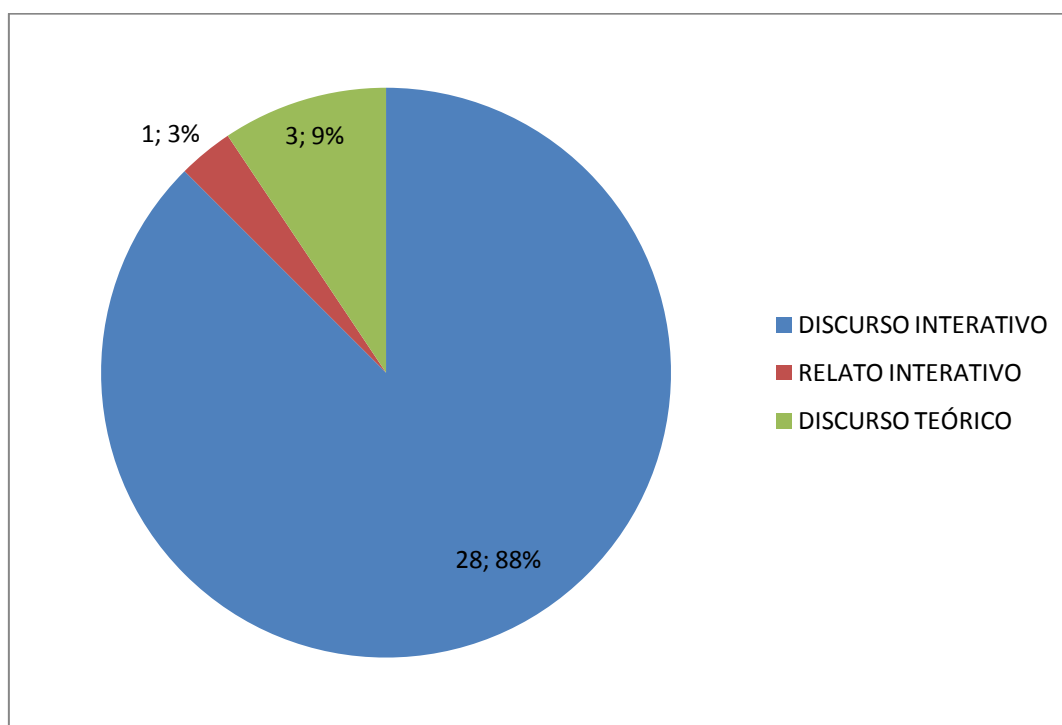


Gráfico 19: Segmentos de tipos de discurso nos textos da consigna 2

Da mesma forma, a variedade de distribuição dos tipos de discurso diminuiu de seis para três tipos de composição. Vinte textos (83%) apresentaram um só segmento de DI, enquanto que em três (13%) ocorreu o encaixamento DI + DT + DI. Em apenas um texto houve a composição DI + RI + DT (4%)

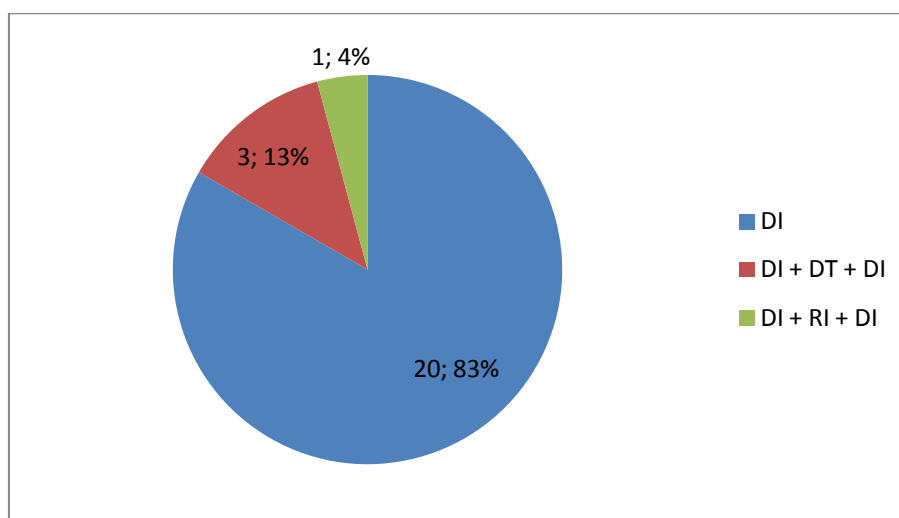


Gráfico 20: Distribuição de tipos de discurso nos textos da consigna 2

Reputamos essa mudança a dois fatores. Primeiramente, a atividade em si da reescrita do texto teve o efeito de fazer os alunos/autores tomarem opções mais claras em relação à inserção de elementos da oralidade nos textos. Revisar o próprio texto lhes deu a oportunidade de refletir sobre o que escrever, mas como escrever aquilo que queriam dizer. Observamos o apagamento de segmentos inteiros de texto em que apareciam vocativos, dêiticos e agenciamentos característicos de um diálogo oral.

Em segundo lugar, o instrumento utilizado pelo professor para a realização da consigna 2 orientou os alunos para o mundo do EXPOR, guiando-os para escolhas que estivessem de acordo com os parâmetros deste mundo. Apontamos elementos linguísticos da consigna 2 que resultaram nesse encaminhamento discursivo

Parte do texto	Pista
<b>1. Introdução (1 parágrafo)</b>	Coloque o tema falando sobre <b>a escolha</b> da nova escola. <b>Por que</b> você não se pode ficar na Maria Cardoso? Quais são as opções?
<b>2. Construindo o argumento (2 ou 3 parágrafos)</b>	Colocando <b>os pontos positivos e negativos de cada opção</b>
<b>3. Defendendo um ponto de vista (1 parágrafo)</b>	Dizendo que escola você escolheu. <b>Defenda por que</b> você escolheu essa escola
<b>4. Finalizando o texto (1 parágrafo)</b>	<b>Recomendendo</b> a escola para quem for ler o texto

Tabela 15: instrumento utilizado para a realização da consigna 2



Isso ocasionou a substituição de segmentos de relato interativo por segmentos de discurso interativo como demonstraremos na comparação a seguir entre textos de um mesmo aluno:

TEXTO CONSIGNA 01	TEXTO CONSIGNA 2
<p>Eu irei estudar numa escola  A escola é Quintino Cunha.  Meu irmão estuda lá  e vou acompanhá-lo. §  Espera aí,  está pensando que tomei a  decisão sozinha?  Estão pensando errado,    minha mãe tomou essa  Eu passei um ano letivo no  Maria Cardoso, uma escola  esperando que no próximo  e aí tomei essa pose para ir  uma escola ótima, lhe dá um  a educação é ótima  a escola é excelente. §</p>	<p>Quintino Cunha é uma escola  D lhe dá um ótimo ensino  I por isso vou pra lá,  — porque aqui no Maria  vou fazer o 6º ano .  no Quintino Cunha tem  educação, física, aula de  No Quintino Cunha tem aulas  R bastantes legais como na  I na aula fazemos exercícios,  mas também brincamos de  vôlei, carimba, pega-pega  Na Quintino Cunha também  — na aula nós aprendemos a  D a escola é excelente  I ela investe no nosso  — ela nos ensina a fazer o</p>

Tabela 16 : Apagamento de Relato Interativo nos textos da consigna 2

Pode-se perceber que todo o segmento de relato interativo foi retirado e substituído por um segmento de discurso interativo. Os elementos que demarcavam o diálogo oral <<Espera aí>> (vocativo); <<está pensando...?>> (interrogação) foram retirados. O mesmo fenômeno se repetiu em outros cinco textos. O instrumento utilizado pelo professor, que na verdade é um exemplar de texto, também trouxe <<equilíbrio>> ao sistema de coordenadas caótico no qual os alunos haviam se apoiado para a realização da primeira versão do texto. Na realização da consigna 01, apesar desta demandar um texto de opinião os alunos-autores ficaram indecisos entre EXPOR a sua escolha e justificá-la e NARRAR a forma como essa escolha foi tomada. Dessa forma, na consigna 2, com a entrada em cena do texto-guia do professor, percebemos, mais uma vez, como vimos insistindo, a tendência à busca pelo equilíbrio das tensões não somente internas ao texto, mas em relação aos outros sistemas sócio-semióticos e praxiológicos envolvidos na ação de linguagem e no contexto de produção. Essa sistemas de troca permite a <<entropia extensiva>> que faz do texto um sistema semi-aberto em dinamismo dialógico com outros textos (como foi o caso do texto-guia) e com as práticas sociais.

#### 4.3.5. Os tipos de discurso na Consigna 3 da fase de intervenção

A tendência à diminuição dos segmentos de tipos de discurso foi confirmada nos textos da consigna 3, cuja cifra diminuiu para 30 segmentos em 24 textos. O percentual de segmentos de DI aumentou para 90% (27 de 30). Houve apenas um segmento de RI (3%) e 2 de DT (7%).

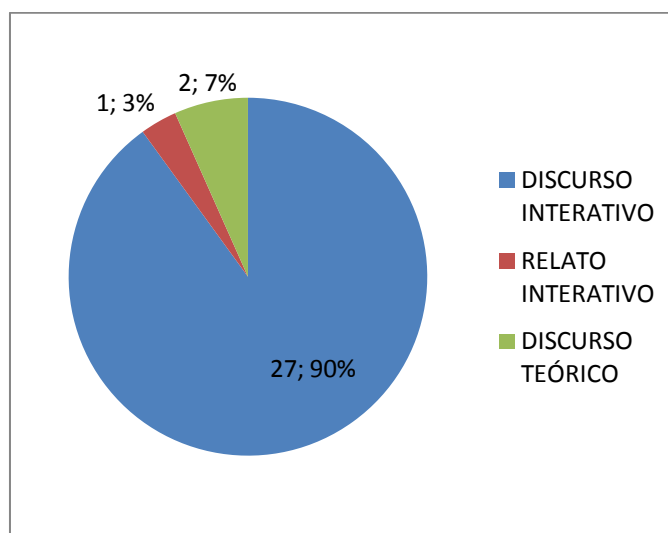


Gráfico 21: Segmentos de tipos de discurso nos textos da consigna 3

A distribuição dos segmentos quase não foi alterada, mas 21 textos (88%) passaram a ser compostos exclusivamente pelo DI e apenas três (12%) apresentaram o encaixamento do RI ou do DT em meio a segmentos de DI.

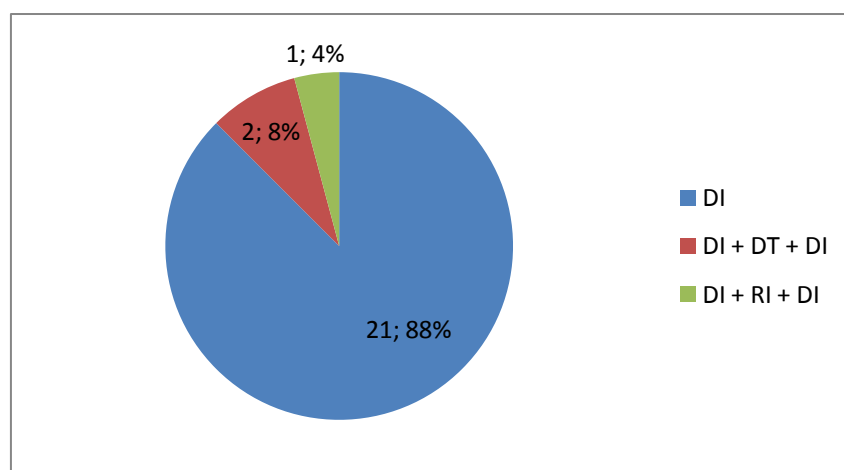


Gráfico 22: Distribuição de tipos de discurso nos textos da consigna 3

Dessa vez, observamos o apagamento de segmentos de DT nos textos revisados, como no exemplo seguinte.

TEXTO CONSIGNA 01		TEXTO CONSIGNA 2	
<p>Eu não posso mais ficar no maria cardoso</p> <p>por que não tem o 6° ano letivo</p> <p>por isso eu vou para o cere</p> <p>por que lá tem o 6° ano§</p> <p>Os pontos positivos é que lá mas os pontos negativos é que</p> <p>Tem muitos assaltos</p> <p>os garotos pinchando na porta e voltando para os pontos positivos</p> <p>lá tem laboratorio, sala de informática e outras coisas boas,§</p> <p>mas lá do lado de fora da tem muita pichação</p>	DI	<p>Eu vou estudar no CERE</p> <p>porque lá tem quadra de esportes, tem laboratório de informática e tem muitas coisas boas, também tem seu lado ruim</p> <p>tem vários assaltos garotos pichando o muro da escola.§</p> <p>Eu não vou estudar mais lá no Maria Cardoso</p> <p>porque não tem meu 6° ano</p> <p>por isso eu vou ter que sai de lá</p>	DI
<p>Mas é assim mesmo</p> <p>tudo tem seu lado bom e ruim.§</p>	DT	<p>vou sentir muitas saudades dos meus professores, amigos e muita coisas que tem na escola.§</p> <p>Mas lá na outra escola vou conhecer novos professores, novos amigos e outras coisas</p>	
<p>Eu escolhe o cere</p> <p>por que la tem coisas boas, quem for estudar lá não vai se</p> <p>O cere é bom</p> <p>tem várias coisas lindas lá</p> <p>tem professores legais</p> <p>eu descobri pela minha prima ela estuda lá</p>	DI	<p>que eu vou gostar.§</p> <p>A tem uma coisinha</p> <p>o CERE é uma escola muito boa.§</p>	

Tabela 17 : Apagamento de discurso teórico nos textos da consigna 3

O segmento de discurso teórico foi **apagado** e a ideia que ele expressava foi incorporada ao segmento anterior de discurso interativo como <<passagem>> entre duas séries de argumentos descritivos (ver frases em vermelho). O que percebemos foi a continuidade de uma tendência em que o aluno/autor passa a optar por um tipo específico de discurso. Essa evolução nos remete, mais uma vez, à tendência

<<entrópica>> dos textos, ou seja a tendência ao equilíbrio da planificação dos tipos de discurso..

Nas frases marcadas em azul, vemos que houve **mudança na planificação**. O segmento que iniciava o texto foi inserido no meio, iniciando o segundo parágrafo. Em verde, apontamos o terceiro fenômeno: **a síntese ou redução dos segmentos argumentativos**, com a justaposição de sintagmas nominais dentro de um mesmo predicado onde antes havias várias frases simples.

Estes dois últimos fenômenos aconteceram simultaneamente em 67% dos textos analisados. Esse dado revela que os alunos/autores, após serem <<guiados>> pelo instrumento utilizado pelo professor na consigna 2, ao re-escrever o texto mais uma vez sem uma estrutura planificativa prévia tão rígida, puderam realizar operações de ajuste semântico no nível da infraestrutura, de forma a evidenciar aspectos que consideravam mais importantes, situar em segundo plano determinadas informações e condensar frases simples por meio da extensão predicativa. Enfim, adaptaram o texto produzido na consigna 2, liberando-se relativamente da prescrição do texto-guia e fazendo próprias **opções enunciativas**. Podemos verificar isso no apagamento das duas últimas linhas do texto 2, que trazia uma voz enunciativa específica (personagem <<prima>>). Essa voz foi retirada do texto e o próprio trata de assumir para si essa responsabilidade.

As diversas tendências apontadas nos itens acima, em relação à evolução dos textos ao longo das consignas 1, 2 e 3, podem ser observadas de maneira mais clara ao apresentarmos os dados comparativos às três versões do texto, o que faremos a seguir.

#### 4.3.6 Os tipos de discurso nas consignas 1, 2 e 3 – evolução

Como percebemos no gráfico seguinte, o número de segmentos foi diminuindo ao longo das consignas, sendo 41 na consigna 1, 32 na consigna 2 e 30 na consigna 3. O que mais tem significado, no entanto, é o modo dessa evolução. Como mostramos nos exemplos comparando as versões dos textos, esse processo revelou uma crescente descentração da ação languageira do aluno-autor. A cada re-escrita, as ideias caóticas da primeira versão foram sendo reorganizadas para atender aos **objetivos da ação de linguagem** (texto a ser publicado no jornal), **aos parâmetros do contexto de produção**: opção gradual pelo mundo do expor implicado, e pelo apagamento das marcas de oralidade.

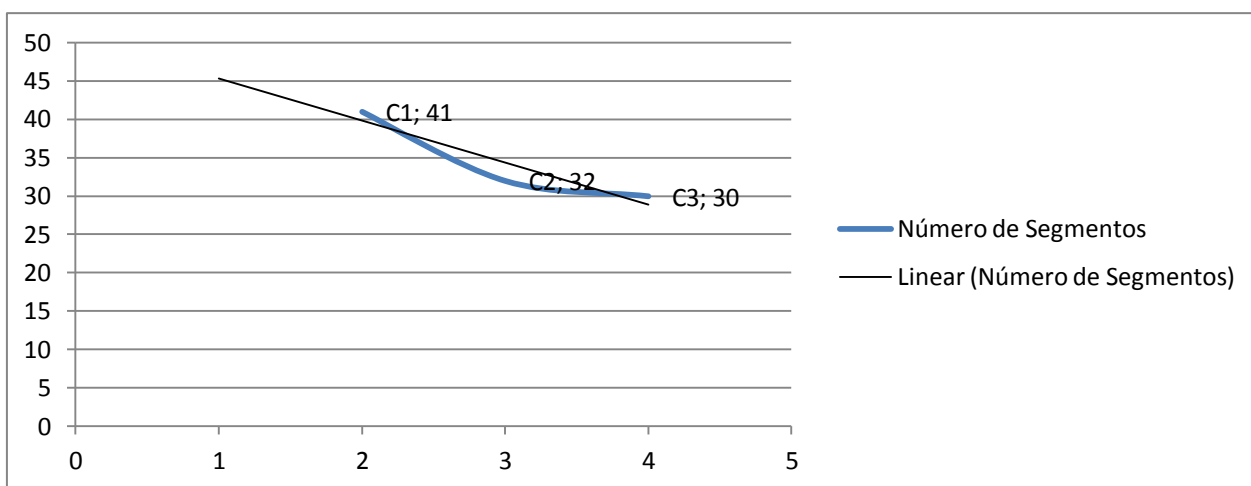


Gráfico 23: Evolução do número de segmentos de tipos de discurso.

Dessa forma, chegamos à conclusão de que a diminuição da quantidade de segmentos de tipos de discurso, no caso dos textos analisados, implica um aprimoramento da capacidade do aluno/autor de fazer opções de caráter sócio-semiótico, no sentido de estruturar e, principalmente selecionar que processos serão enfatizados. Essa opção, certamente não foi consciente, no sentido de claramente intencional, mas foi linguageira no sentido de que as re-estruturações foram realizadas tendo em vista o objetivo, os destinatários e o estado de produção. Se essas opções foram linguageiras, por conseguinte, revelam algum nível de internalização das estratégias utilizadas. O que não podemos determinar é o quanto dessa internalização foi sedimentada a fim de ser utilizada em futuras produções.

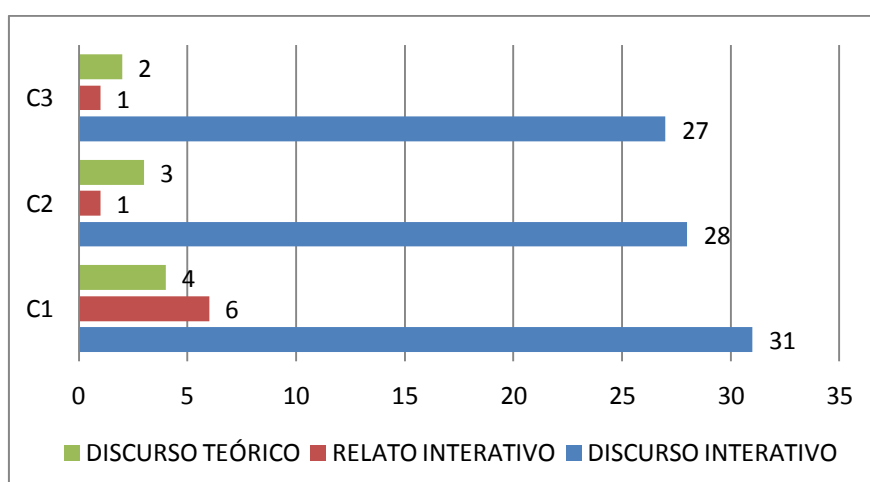


Gráfico 24: Evolução dos segmentos de tipos de discurso nas consignas 1, 2 e 3.

Enquanto o número de segmentos diminuiu, a concentração ou opção pelo discurso interativo foi se aprofundando. Na consigna 1, o DI correspondia a 75% dos segmentos de tipos de discurso, passando a 88% nos textos da consigna 2 e 90% nos textos da consigna 3. Obviamente, os outros tipos de discurso foram diminuindo gradualmente seu percentual de presença nos textos.

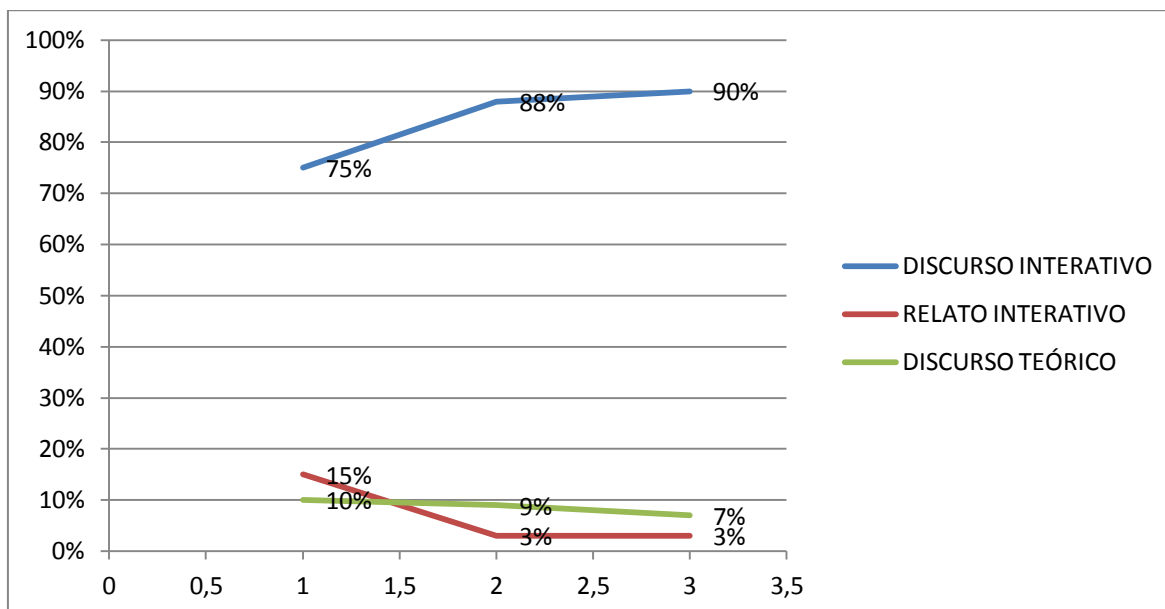


Gráfico 25: Evolução dos segmentos de tipos de discurso nas consignas 1, 2 e 3 – Percentuais de cada tipo

Relevante à distribuição dos tipos de discurso nos textos, a constatação de que <<menos significa melhor>> é também válida. Os textos evoluíram de justaposições caóticas de tipos de discurso, para <<inteiros globais coerente>>. Isso interessa muito para a questão da argumentação, pois o espaço e a energia utilizados para colocar em equilíbrio segmentos de discursos de tipos diferentes passaram a ser utilizados para inserir mais argumentos de sustentação à tese geral do texto (ver tabela 9, p. 35.)

Confirmamos essa tendência no gráfico da sequência, em que mostramos o gradual desaparecimento das configurações que combinavam vários tipos de discurso no mesmo texto e o aumento do número de textos com apenas um tipo de discurso.

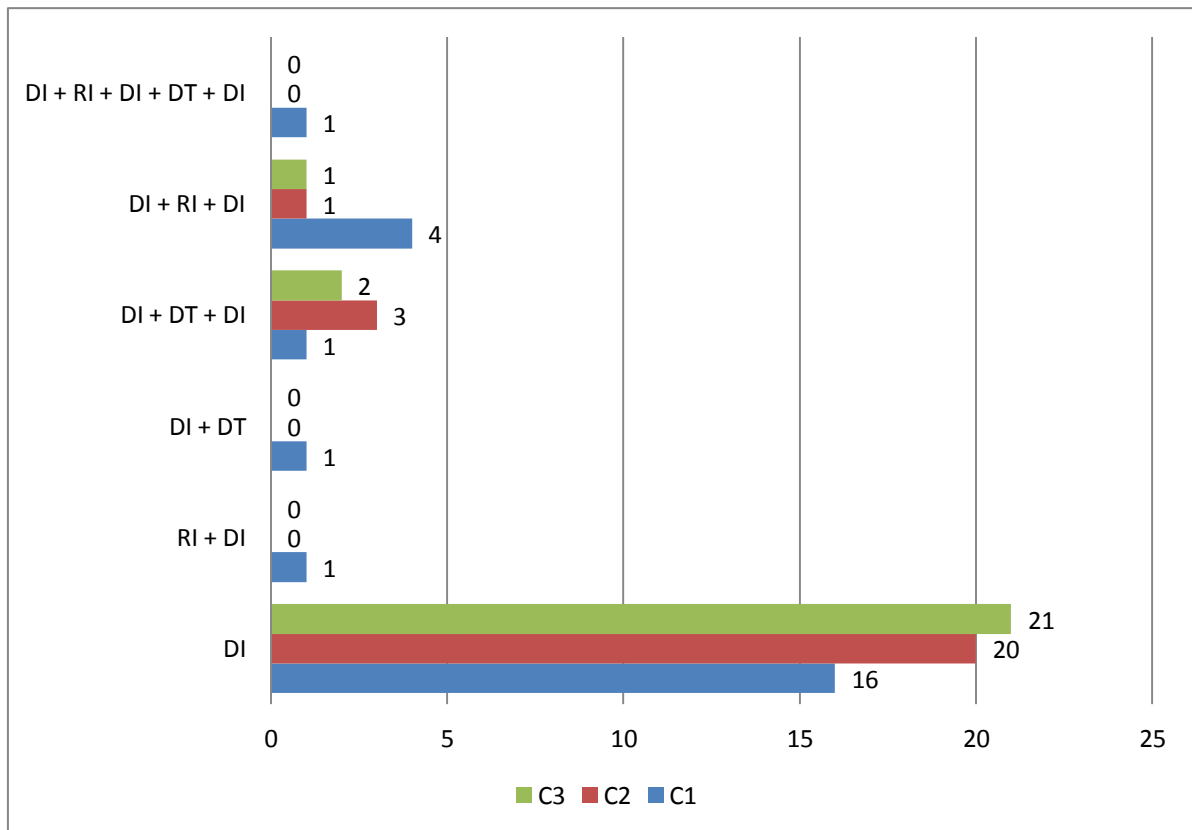


Gráfico 26: Evolução das combinações de tipos de discurso ao longo das consignas 1, 2 e 3.

A análise dos gráficos, no entanto, precisa ser confirmada pela seguinte constatação: os textos, após sua revisão, foram objeto de mudanças de ordem estrutural, pois aumentaram os números de palavras, frases e parágrafos. À medida que um tipo de discurso ia se firmando como processo psicológico de base, foi possível, como afirmamos anteriormente, ampliar a quantidade de teses e argumentos. A energia utilizada para trazer à cena diversos processos foi direcionada para o aumento da força argumentativa dos textos.

A seguir apresentaremos os dados estatísticos referentes à **estrutura geral** de cada texto (frases, palavras e parágrafos).

#### 4.3.7 A estrutura geral dos textos (consignas 1, 2 e 3)

Na consigna 1, tivemos ao todo 1813 palavras no total dos 24 textos analisados. Esse número subiu para 3407 na consigna 2, representando um aumento de 88% no quantitativo total de palavras. A média de palavras por texto subiu de 75 para 141. Na consigna 3, o total de palavras foi de 3211. Entre as consignas 2 e 3, o percentual de redução foi mínimo, de apenas 6%. O gráfico seguinte, em forma de curva, mostra como se comporta essa evolução do ponto de vista estatístico. Como afirmamos há pouco, a consigna 2 teve um impacto sobre a produção inicial dos alunos. As <<pistas>> oferecidas (ver tabela 8, p. 35) expuseram três núcleos ou fontes de significação em confronto: o texto realizado primeiramente pelos alunos; o texto prescrito pela consigna do professor com todos os parâmetros nele contidos; e o texto escrito pelos alunos com a utilização das pistas.

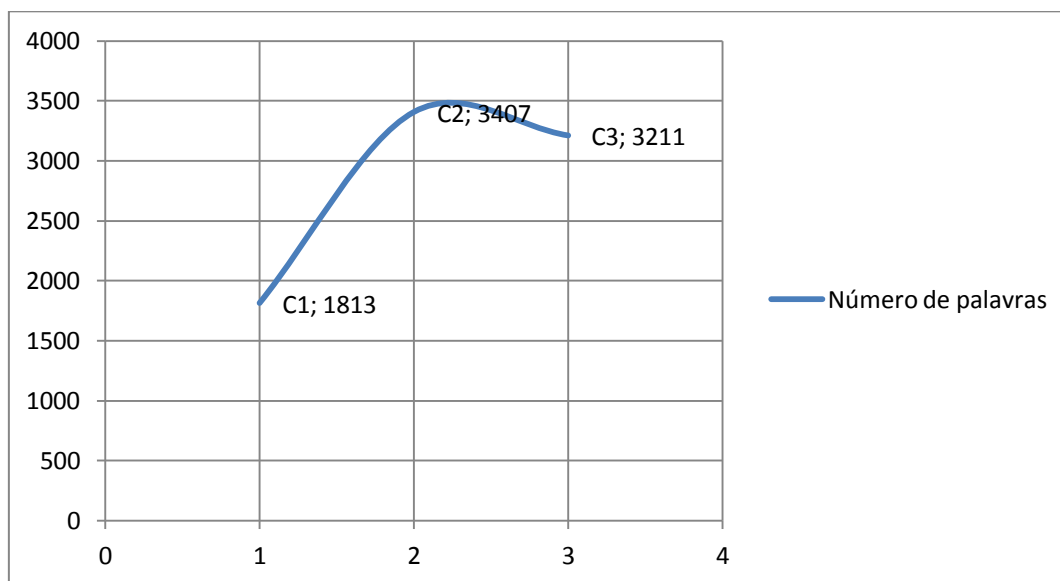


Gráfico 27: Curva de evolução do número de palavras ao longo das consignas 1, 2 e 3

Esse confronto pôs em ebulição os sistemas de representação semiótica, ensejando uma explosão ou ruptura (VYGOTSKY). A mudança da primeira versão do texto para a segunda não foi apenas quantitativa. Do ponto de vista temático, vários segmentos dos textos da consigna 1 foram simplesmente apagados, como apresentamos há instantes, fruto das opções languageiras realizadas pelos alunos diante do próprio ato de re-escrita e do texto-guia utilizado pelo professor



A energia trazida pelo confronto provocado durante a consigna 2 obedeceu à tendência entrópica de se estabilizar. Foi exatamente isso que ocorreu nos textos da consigna 3. Argumentos repetidos foram apagados. Frases justapostas foram sintetizadas em sintagmas compostos e segmentos de tipos de discurso diferente do discurso interativo passaram por um decurso de <<conversão>>.

Se observarmos o gráfico a seguir, veremos que os dados referentes aos números de palavras em cada texto revelam nos textos da consigna 1 (pontos azuis), uma dispersão mais caótica, enquanto os pontos verdes e vermelhos representando o número de palavras de cada texto das consignas 2 e 3, além de **coincidirem**, se concentram mais próximos a um eixo comum.

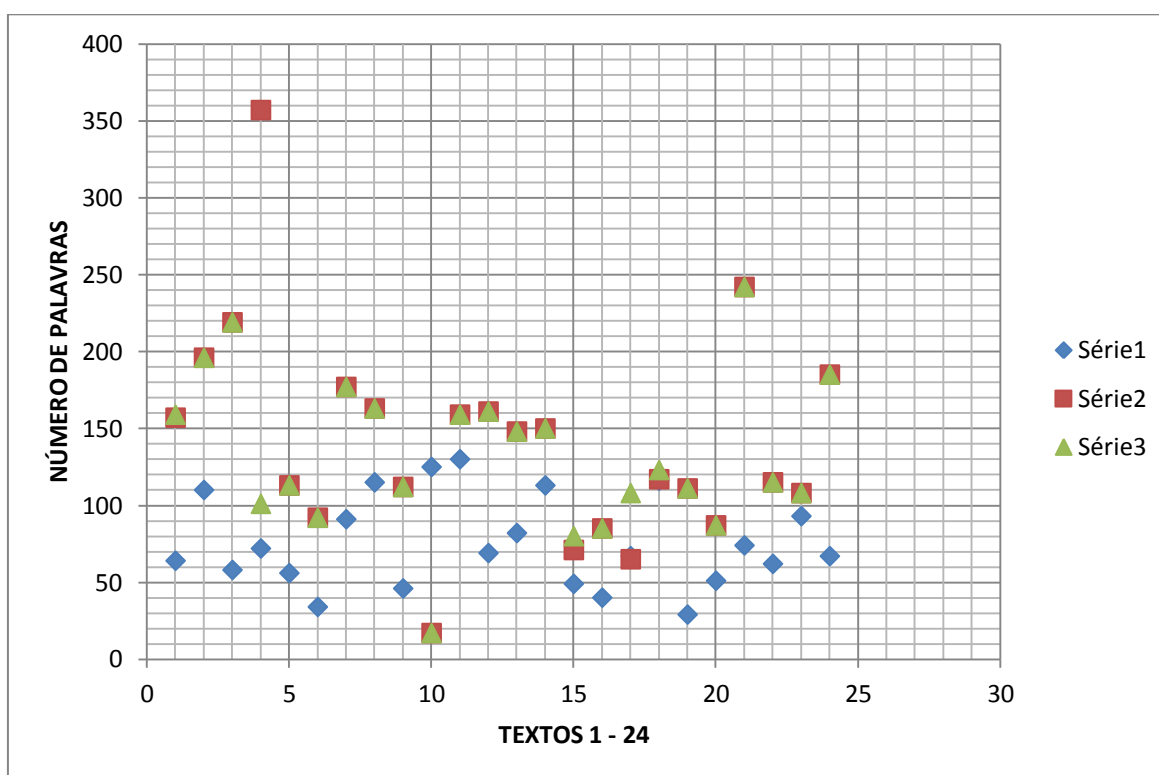


Gráfico 28: Nuvem estatística do número de palavras em cada texto, consignas 1, 2 e 3

O número de frases teve o mesmo comportamento. Na consigna 1, encontramos 278 frases, ou seja, a média de 11 frases por texto. Essa média cresceu para 21 na consigna 2 (509 frases no total) e estabilizou-se em 20,5 nos textos da consigna 3 (499).

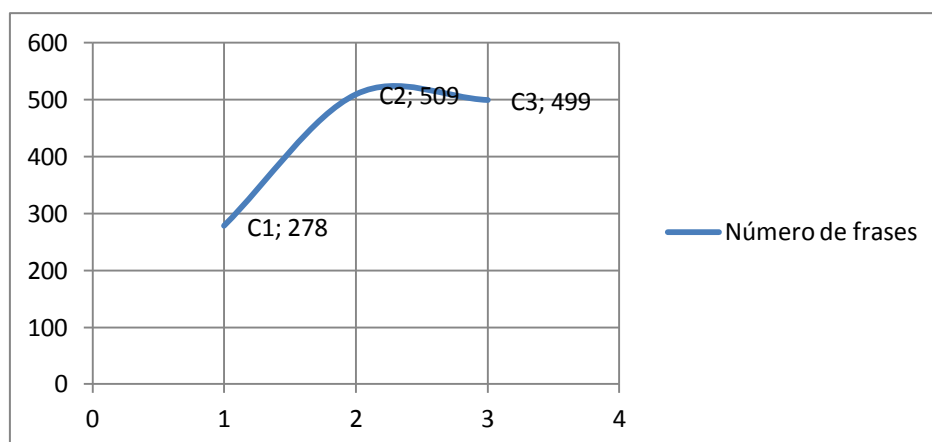


Gráfico 29 : Curva de evolução do número de frases ao longo das consignas 1, 2 e 3

A curva relativa ao número de parágrafos foi a que apresentou maior crescimento entre as consignas 1 e 2, pois, no primeiro texto, a média foi de 1,4 parágrafo por texto, com apenas 34 parágrafos ao todo. Na consigna 2, esse número subiu para 120 parágrafos (média de 5 parágrafos por texto), o que representou um crescimento de 350%. O número de parágrafos se manteve estável na consigna 3, ficando em 116 no total.

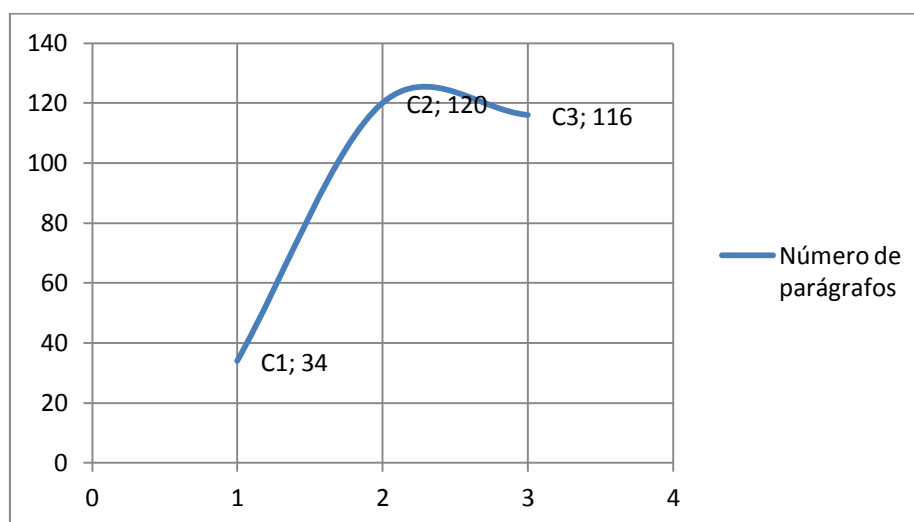


Gráfico 30: Curva de evolução do número de parágrafos ao longo das consignas 1, 2 e 3

Para finalizar a exposição dessa categoria, apresentamos o gráfico comparativo das três curvas, com o comportamento relativamente idêntico nos três quesitos analisados.

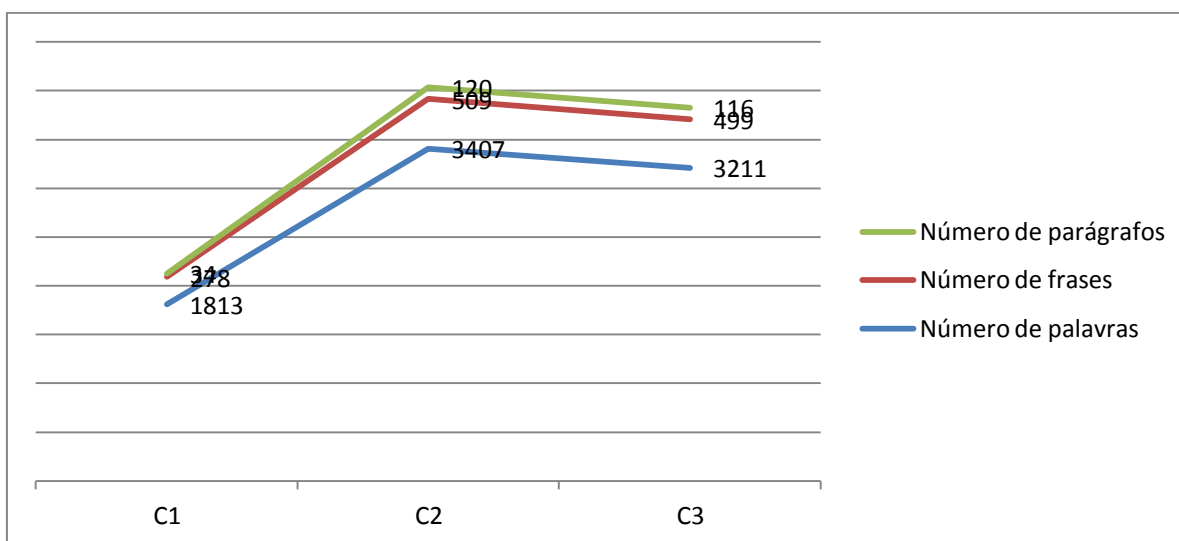


Gráfico 31: Comparativos das curvas de evolução dos números de palavras, frases e parágrafos ao longo das consignas 1, 2 e 3

Em síntese, como exprimimos, o comportamento da evolução da estrutura geral dos textos foi de expansão inicial entre as consignas 1 e 2, caracterizada por mudanças provocadas pela interação com o texto-guia utilizado pelo professor e pelo próprio ato de revisão dos alunos do seu próprio texto. Essa expansão foi retraída na passagem da segunda revisão (consigna 3). Os alunos realizaram operações de síntese em sentido oposto ao de expansão anterior, mas com bem menos ênfase: foram realizados apenas ajustamentos de ordem enunciativa.

#### **4.3.8 As sequências textuais e outras modalidades de planificação na fase de intervenção**

Passaremos agora à apresentação dos dados relativos às sequências textuais e outras modalidades de planificação que compuseram esta última dimensão da infraestrutura Textual.

#### 4.3.8.1 As sequências textuais e outras modalidades de planificação na consigna 1.

As sequências textuais cumprem papel dialogal na infraestrutura textual. Elas são macroproposições autônomas que <<realizam>> operações discursivas: narrar um conflito, explicar, argumentar, dialogar, propor normas etc. Classificam-se, na proposta original de Adam (1992), em cinco modalidades básicas – narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Bronckart (1999) propõe a sexta modalidade – a indutiva.

Ele questiona, porém, a inflexibilidade dos protótipos de sequências apresentados por Adam (1992). Para Bronckart (1999, p.121) “A noção de sequência designa modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral do texto.” Consequentemente, com suporte num ponto de vista interacionista podemos considerar a possibilidade de outras formas de organização sequencial.

Ao discutir o estatuto das sequências, Bronckart (1997, 2006) advoga, mais uma vez, a sua visão sociodiscursiva como critério de análise dos fenômenos linguísticos. Dessa forma, define os protótipos como **construtos teóricos**, que atuam com o estatuto de modelos para os agentes produtores, não por serem fruto de uma competência textual biologicamente fundada, mas por procederem da **experiência do arquitexto**, à qual estes agentes têm acesso.

Como assinalamos há segundos, as sequências têm um caráter dialógico porque são escolhidas do repertório arquitextual pelos agentes produtores por meio de decisões interativas que levam em conta as representações que estes agentes têm dos destinatários do seu texto, bem como do efeito que tencionam produzir. Essas escolhas acontecem no momento de re-organizar semioticamente as macroestruturas, ou seja, os conteúdos temáticos já organizados na memória dos agentes produtores.

Essa concepção interacional da sequência torna ainda mais necessário levar em consideração o contexto de produção e a atividade de linguagem que engendraram um determinado texto empírico. A disposição das sequências no texto e a própria composição interna podem ter algo a dizer acerca das características enunciativas do texto que só podem ser alcançadas pela análise do estado de produção e das representações sociosubjetivas dos actantes da ação languageira.

Isso justifica o duplo nível de análise proposto por nossa abordagem. Para exame das sequências textuais utilizamos dois níveis de reflexão: o primeiro relacionado à **composição geral das sequências** no interior dos textos e às suas relações entre si e o **segundo pertinente às relações internas** entre as proposições que compõem a sequência.

Finalmente, Bronckart (1997) postula a existência de outras formas de planificação, afastando-se da proposta de Adam, de forma contundente. Estas outras variedades de planificação caracteriza-se exatamente pela ausência do caráter dialógico das sequências. São elas:

- os *scripts* – acontecimentos dispostos em ordem cronológica, sem que se registre nenhum processo de tensão; e
- as esquematizações (definições, enumerações, enunciados de regras) – segmentos da ordem do expor constituídos sobre um objeto de discurso neutro ou neutralizado. Em nosso trabalho, utilizaremos a denominação geral <<LISTA>> para nomear esse tipo de elemento planificador.

Essas duas categorias revelaram-se bastante presentes nos textos analisados. No seguimento, exibimos a classificação e o percentual de cada tipo de sequência e demais modalidades de planificação nos textos produzidos na consigna 1.

Modalidades de planificação		Definição	Ocorrências (Número)	Ocorrências (Percentual)	Observações
1	S	<i>Script</i>	6	8%	Modalidades de planificação não-sequenciais
2	L	Lista	9	12%	
3	A(NT)	Proposição formada por uma ou mais teses	4	5%	
4	A(NA)	Proposição formada por um ou mais argumentos	1	1%	
5	A(T1A)	Sequência argumentativa formada por <b>uma tese e um argumento.</b>	9	12%	Verdadeiras sequências no sentido estrito do termo.
6	A(T2A)	Sequência argumentativa formada por <b>uma tese e dois argumentos.</b>	14	19%	
7	A(T3A)	Sequência argumentativa formada por <b>uma tese e três argumentos.</b>	4	5%	
8	A(T4A)	Sequência argumentativa formada por <b>uma tese e quatro argumentos.</b>	7	10%	
9	A(T5A)	Sequência argumentativa formada por <b>uma tese e cinco argumentos.</b>	2	3%	
10	A(2>TNA)	Sequência argumentativa formada por <b>duas ou mais teses e um ou mais argumentos.</b>	10	13%	

11	A(NTNAC T)	Sequência argumentativa formada por <b>pelo menos uma tese e um argumento e uma contra-tese</b> (tese contrária a uma opinião anterior dentro da mesma sequência).	6	8%	
12	A(NTNAC A)	Sequência argumentativa formada por <b>pelo menos uma tese e um argumento e um contra-argumento</b> (argumento que apresenta uma restrição a uma justificativa anterior dentro da mesma sequência).	3	4%	

Tabela 18: Sequências e demais modalidades de planificação nos textos da consigna 1

Em primeiro lugar, chama a atenção a enorme **variedade** das sequências encontradas. Identificamos 75 sequências nos 24 textos da primeira consigna (média de três sequências por texto). Como vemos na ilustração, imediatamente anterior, esse número de sequências foi decompostos em doze tipos diferentes. Se decomposermos, entretanto, os três últimos tipos (10, 11 e 12), chegaremos a 19 tipos de composição sequencial diferentes. Isso revela o caráter de flexibilidade e dialogicidade das sequências textuais nos textos empíricos. Longe de ser uma tipificação exaustiva, o estatuto das sequências é de adaptação e mobilidade expressiva.

Como podemos observar nos dois gráficos seguintes, a distribuição percentual das modalidades não nos permite dizer que uma modalidade tenha se sobrepujado a outras. Há várias <<candidatas>> a sequência majoritária, do ponto de vista percentual. Isso significa que as escolhas de composição entre as sequências da consigna 1 foi realizada de forma deveras diferente por parte de cada aluno/autor, estando aí a individualidade da argumentação contida em cada texto.

Podemos perceber, no entanto, algumas relações estatísticas que nos permitem demonstrar tendências gerais: a soma do percentual de sequências argumentativas com uma tese seguida de um ou mais argumentos é de 59%. Nos casos em que aparecem *scripts* ou listas, essas modalidades de planificação funcionam como frases-argumento, realizando uma operação de dilatação descritiva ou acional de um argumento. Dessa forma, podemos somar os percentuais dessas duas categorias à operação de base:  $1(\text{Tese}) > N(\text{argumentos})$ , chegando a 79% das sequências encontradas.

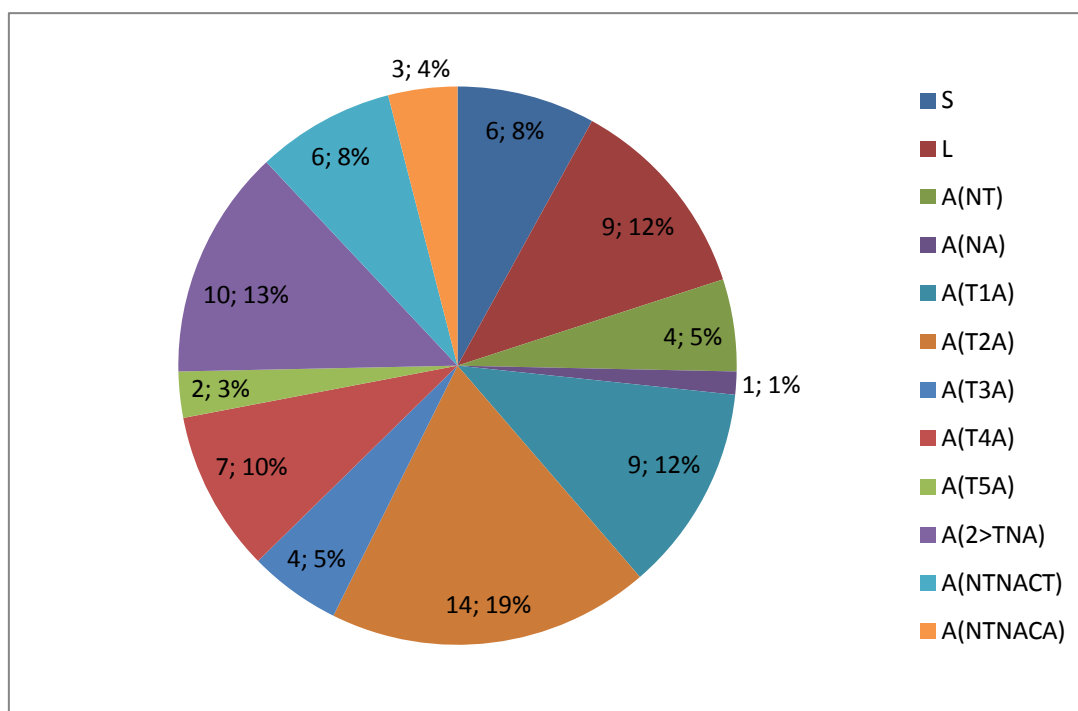


Gráfico 32 : Distribuição das seqüências e demais modalidades de planificação nos textos da consigna 1

Dessa forma, o tipo de seqüência predominante é aquele formado por uma tese sustentada por um ou mais argumentos. Do ponto de vista interno a esse tipo de seqüência, uma análise composicional demonstra três tipos de operações, à frente delineadas.

- 1 **Operação de suporte simples** – a tese é proposta e os argumentos são postos em seguida para sustentá-la.
- 2 **Operação de suporte conclusivo** – colocados os argumentos, a tese é posta como corolário ou conclusão desses argumentos.
- 3 **Operação de encaixamento** – há mistura dos dois processos anteriores e a tese é situada entre argumentos que a precedem e a seguem.

Em todos os três tipos de processos, é possível haver argumentos que apoiam outros argumentos dilatando-os. Os três diagramas seguintes demonstram as possíveis interações internas a esses tipos de operações.

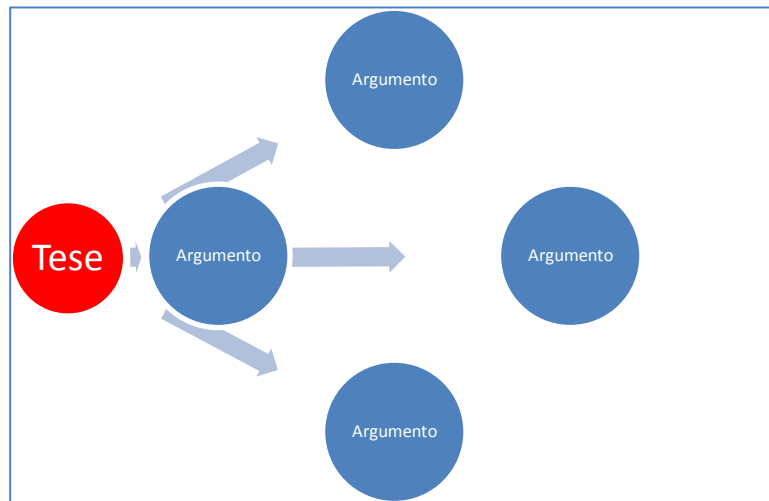


Diagrama 10: Operação de suporte simples

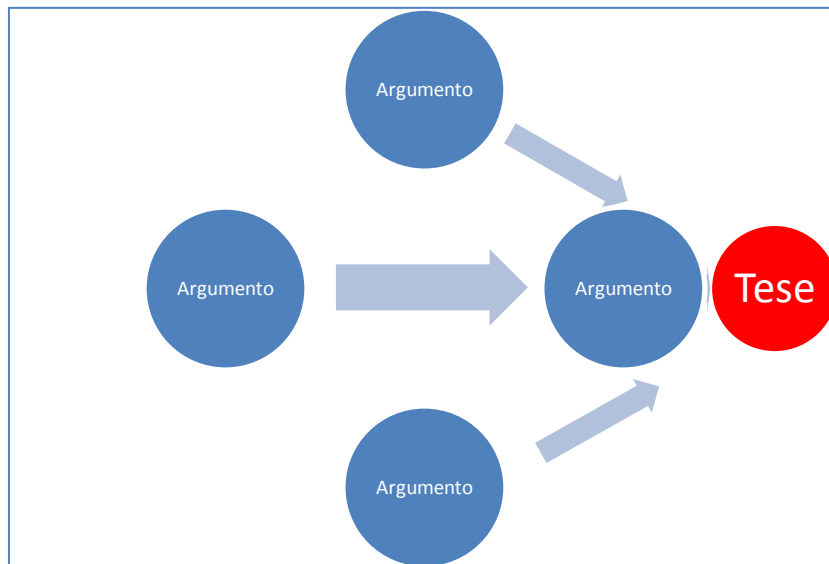


Diagrama 11 : Operação de suporte conclusivo

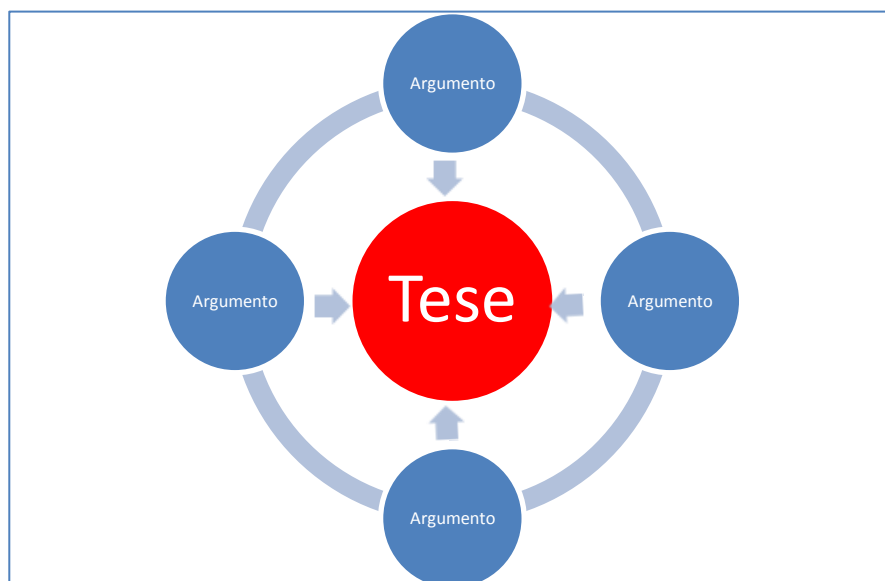


Diagrama 12 : Operação de encaixamento



A predominância do tipo de sequência argumentativa 1(tese)>N(argumentos) explica e se coaduna coerentemente com as estatísticas dos elementos internos às sequências dos textos da consigna 1, cujos dados mostramos a seguir:

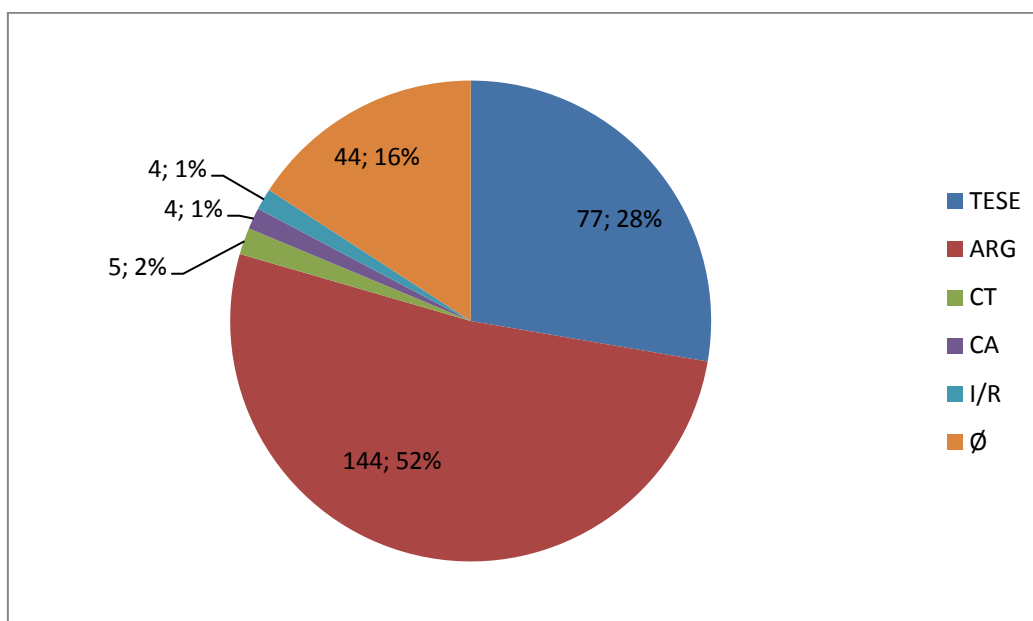


Gráfico 33 : Elementos internos (frases) componentes das sequências textuais da Consigna 1

De um total de 278 frases, tivemos 77 frases-tese (28%); 144 frases-argumento (52%); 5 frases-(contra)Tese; 4 frases-(contra) argumento; 4 frases-reformulação (frases que introduziam a sequência mediante a reformulação do título do texto ou de uma pergunta) e 44 frases (16%) pertencentes aos *Scripts* e Listas, ou seja, que não tinham uma função argumentativa isoladamente. Dessa forma, a média de argumentos por tese foi de praticamente dois argumentos para cada tese.

Se isolarmos os elementos com função argumentativa, teremos o seguinte quadro: 82 elementos com função <<Tese>>(36%) e 148 elementos com função <<argumento>>(64%). Ambas as estatísticas demonstram que há mais de um argumento para cada tese.

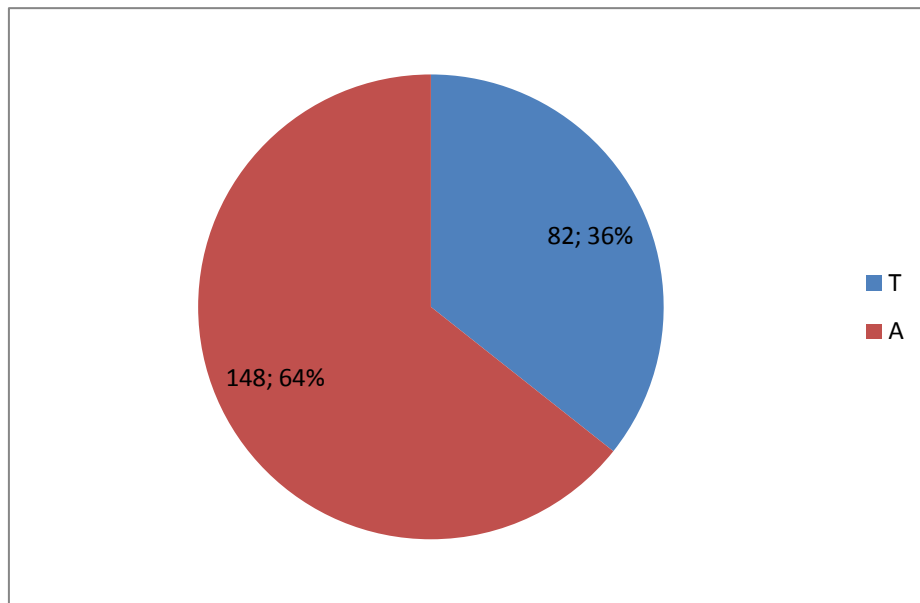


Gráfico 34 : Relação função-tese e função-argumento nos textos da consigna 1

Concluimos com uma visão geral da distribuição dos tipos de sequências e modalidades de planificação presentes nos textos da consigna 1. Essa distribuição demonstra uma dispersão das estruturas em relação à média de distribuição. Essa dispersão indica que não há uma regularidade em relação à complexidade das sequências. Mostramos adiante um gráfico em que as sequências estão ordenadas por nível de complexidade.

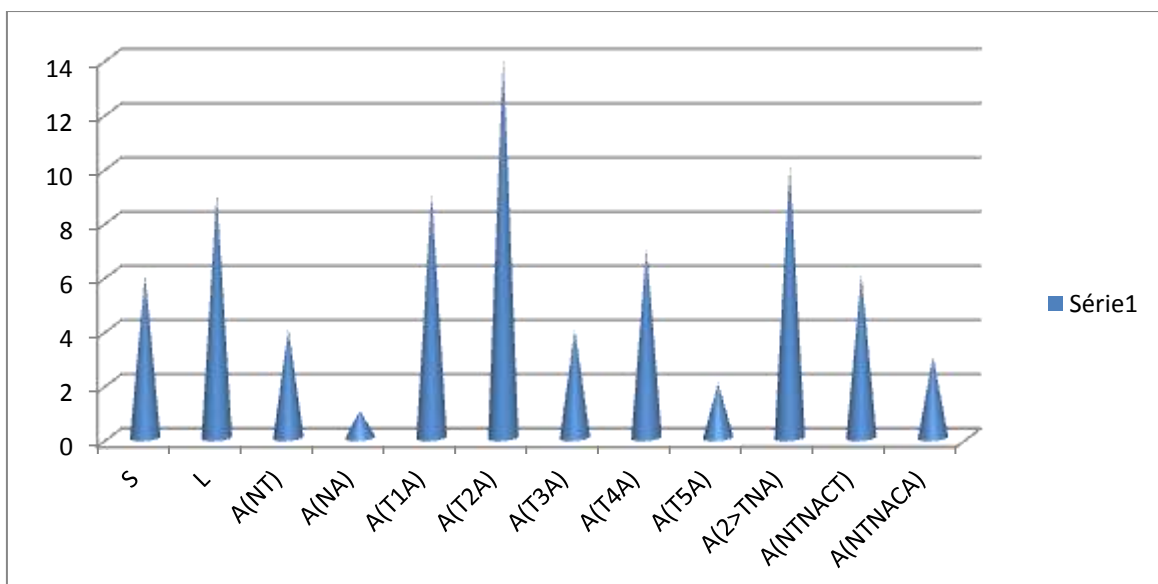


Gráfico 35: Distribuição das sequências e demais modalidades de planificação por grau de complexidade (S=menos complexo)

Podemos perceber que há picos de ascensão e descida do número de sequências independentemente do seu grau de complexidade. Dessa forma, a única regularidade encontrada foi a demonstrada na página 46, relativa à operação de base:  $1(\text{tese}) > N(\text{argumentos})$  que predominou em 79% dos casos.

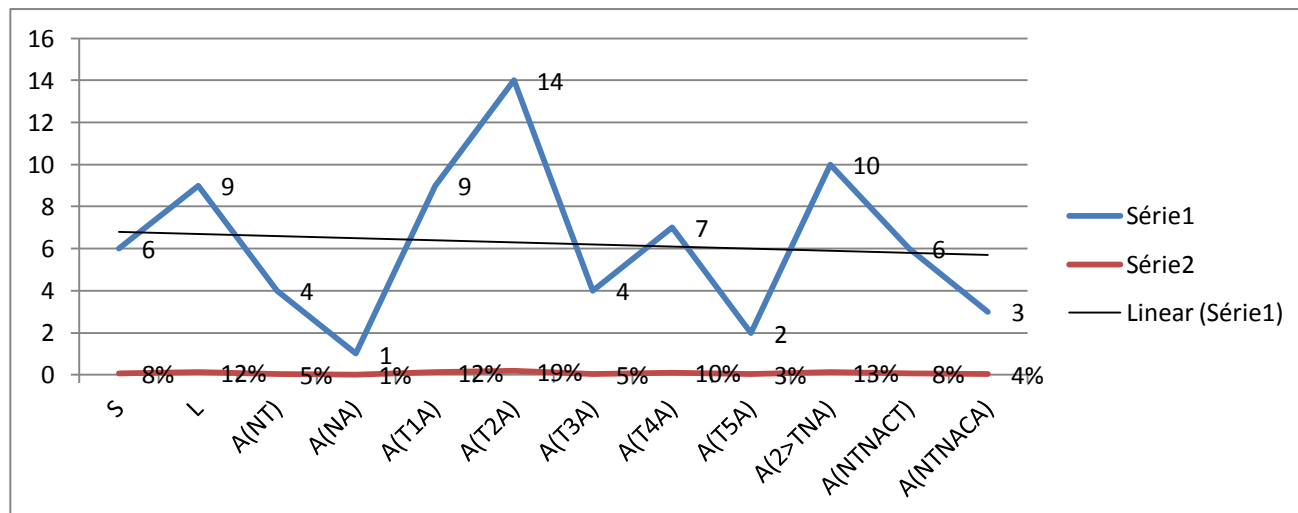


Gráfico 36: Distribuição das sequências e demais modalidades de planificação por grau de complexidade – Linha de tendência

Este gráfico, no entanto, demonstra uma curva linear descendente em relação à complexidade das sequências. O ângulo suficientemente baixo dessa linha, contudo, confirma a distribuição irregular dos tipos de sequência em relação à sua complexidade. Apresentamos a seguir os dados referentes aos textos da consigna 2.

#### 4.3.8.2 As sequências textuais e outras modalidades de planificação na consigna 2

Nos textos da consigna 2, a exemplo do que aconteceu em relação aos tipos de discurso e à estrutura geral dos textos, houve um aumento no número de sequências. Essa ampliação, porém, não foi tão expressiva comparada ao observado nos demais elementos da arquitetura textual. O número de sequências passou de 75 para 107 (aumento de 42%). Esse aumento, todavia, significou também a ampliação da variedade de composições sequenciais, que passaram de 12 para 15.

Modalidades de planificação		Número de ocorrências	Percentual de ocorrência
1	S	1	1%
2	L	8	7%
3	N	1	1%
4	A(NT)	2	2%
5	A(NA)	3	3%
6	A(T1A)	17	16%
7	A(T2A)	14	13%
8	A(T3A)	13	12%
9	A(T4A)	9	8%
10	A(T5A)	5	5%
11	A(T6A)	2	2%
12	A(T8A)	1	1%
13	A(2>TNA)	21	20%
14	A(NTNACT)	8	7%
15	A(NTNACA)	2	2%

TABELA 19. Sequências e demais modalidades de planificação nos textos da consigna 2

Certamente, a mudança mais significativa, sob o aspecto qualitativo, foi do tipo de sequência **A(2>TNA)**, sequência argumentativa formada por duas ou mais teses e um ou mais argumentos. Enquanto na consigna 1 esse tipo, um dos mais complexos da categoria, representava 13% das sequências, passou a representar 20% nos textos da consigna 2. O tipo majoritário continuou sendo a operação de base 1(tese)>N(argumentos), mas sua participação caiu de 79% para 66%. O gráfico linear comprova, porém, que a curva de tendência mudou de um ângulo negativo para um **ângulo positivo**, indicando a ascendência relativa da complexidade das sequências textuais nos textos da consigna 2.

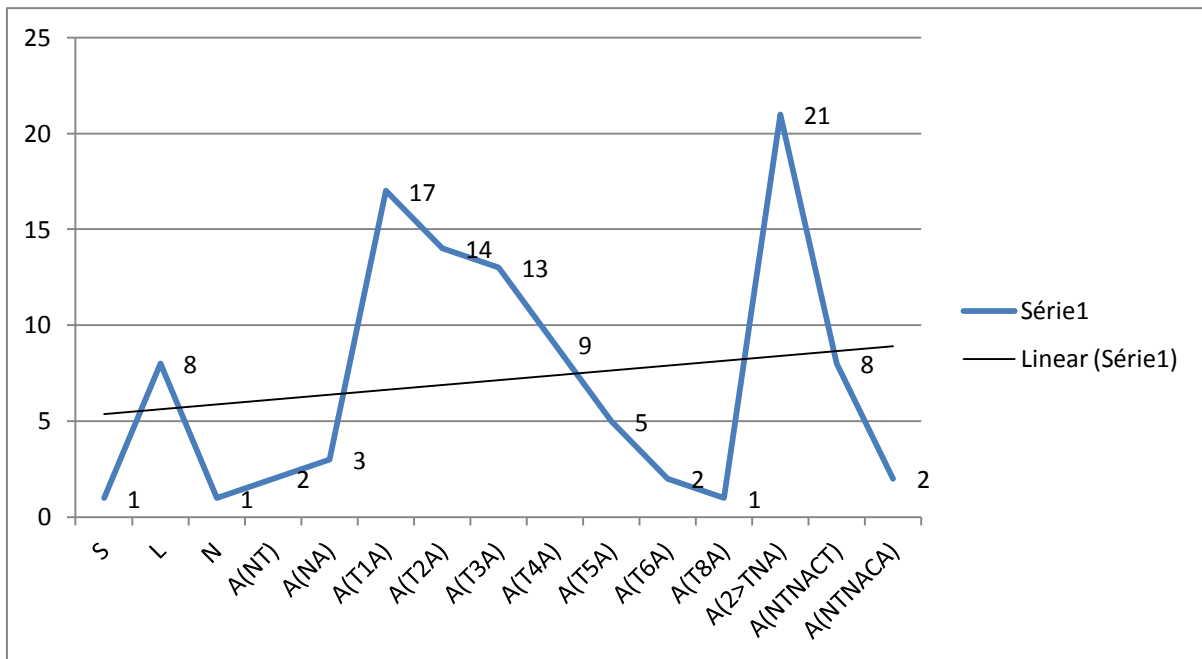


Gráfico 37: Distribuição das sequências e demais modalidades de planificação por grau de complexidade – linha de tendência

Essa tendência para complexidade também pode ser observada no histograma seguinte.

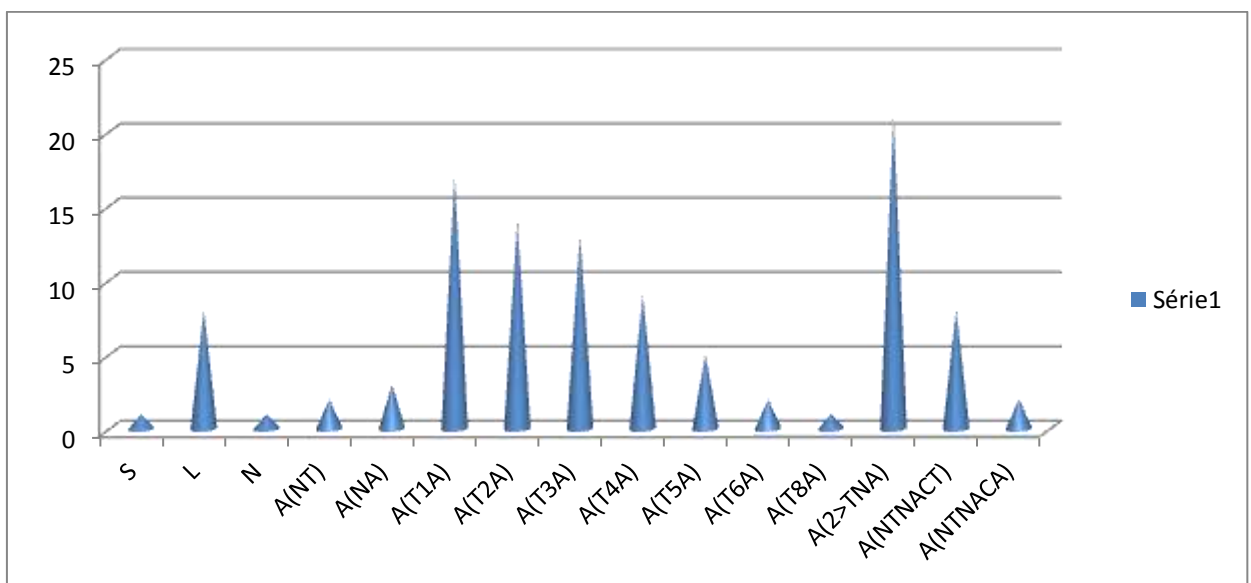


Gráfico 38: Distribuição das sequências e demais modalidades de planificação por grau de complexidade – histograma

Relativamente à composição interna das proposições das sequências, houve aumento quantitativo de (88%) e a inserção de novas modalidades de frases, como a **frase-conclusão**, responsável pela reformulação e síntese do conteúdo geral do texto ou de uma sequência.

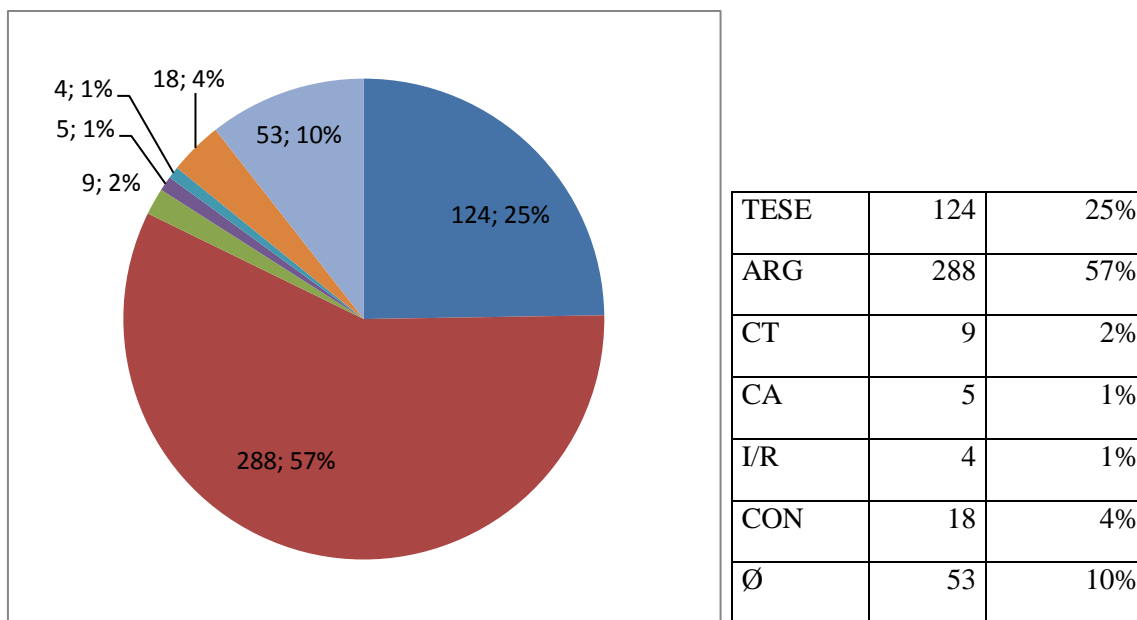


Gráfico 39: Elementos internos (componentes) das sequências textuais da consigna 2

A relação função-tese versus função-argumento revelou que o percentual de argumentos cresceu em relação ao número de teses, chegando à cifra de 2,3 argumentos por tese. Esse é mais um dado que confirma a complexidade das sequências nos textos da consigna 2. Dessa forma, o percentual de argumentos chegou a quase 70% contra 30% de teses:

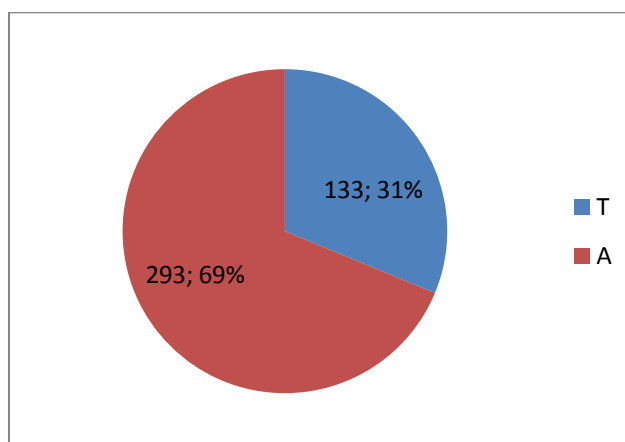


Gráfico 40: Relação função-tese e função-argumento nos textos da consigna 1

#### 4.3.8.2. As seqüências textuais e outras modalidades de planificação na consigna 3.

Como podemos perceber na curva de tendência reproduzida adiante, houve um aumento expressivo na tendência de complexidade das seqüências dos textos na consigna 3. Isso vem contrariar o que vinha sendo verificado nos demais elementos da infraestrutura textual. Enquanto os tipos de discurso e a estrutura geral dos textos passaram por <<enxugamento>> nos textos da consigna 3, as seqüências textuais se tornaram complexos.

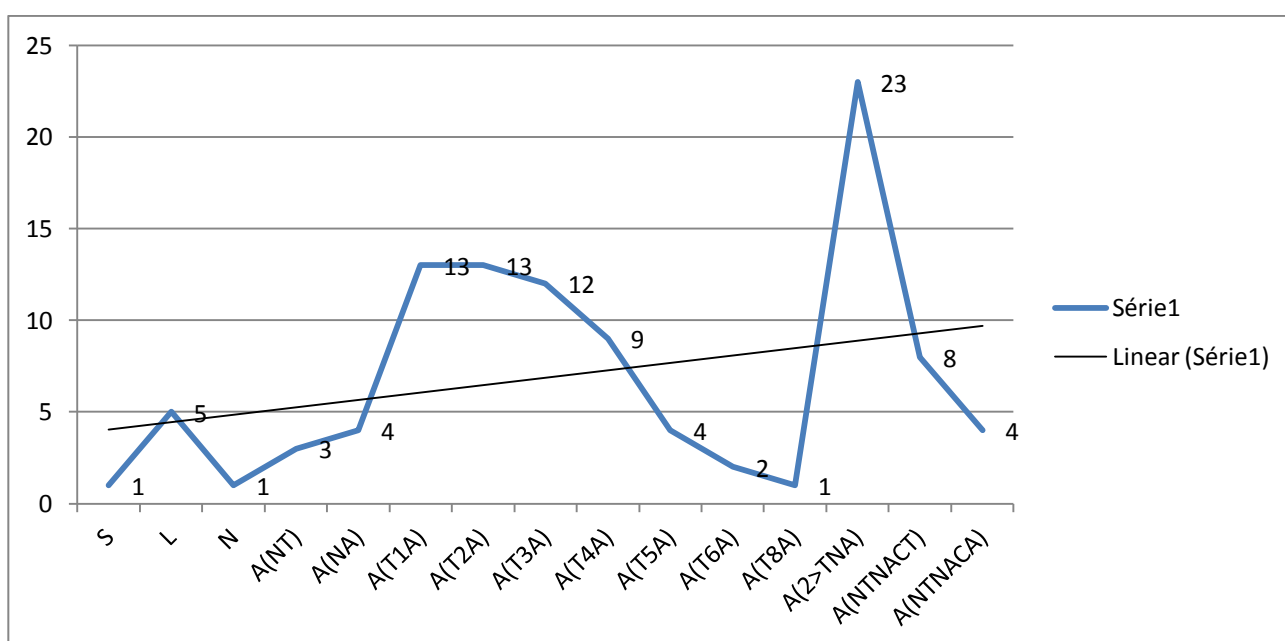


Gráfico 41 : Distribuição das seqüências e demais modalidades de planificação por grau de complexidade – linha de tendência

O percentual dos tipos de seqüências mais complexos subiu de 29% na consigna 2 para 34% nos textos da consigna 3 (ver itens 13, 14 e 15 da tabela a seguir).

Modalidades de planificação	Número de	Percentual
1   S	1	1%
2   L	5	5%
3   N	1	1%
4   A(NT)	3	3%
5   A(NA)	4	4%
6   A(T1A)	13	12%
7   A(T2A)	13	12%
8   A(T3A)	12	12%

9	A(T4A)	9	9%
10	A(T5A)	4	4%
11	A(T6A)	2	2%
12	A(T8A)	1	1%
13	A(2>TNA)	23	22%
14	A(NTNACT)	8	8%
15	A(NTNACA)	4	4%

Tabela 20: Sequências e demais modalidades de planificação nos textos da consigna 3

Finalmente, o histograma a seguir confirma essa tendência à complexidade:

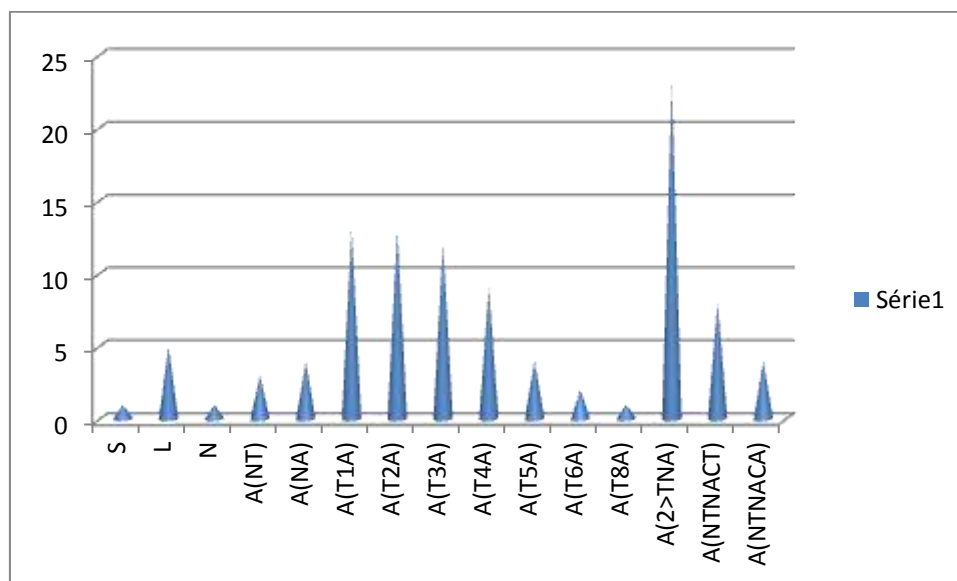


Gráfico 42: Distribuição das sequências e demais modalidades de planificação por grau de complexidade – Histograma

Como podemos perceber a distribuição, complexidade e variedade das modalidades de planificação surgidas nos textos da consigna 3 são plenamente congruentes com os resultados das consignas 1 e 2 na mesma categoria. Pensamos ser essa a principal “novidade” que os dados empíricos analisados trazem acerca da construção dos argumentos no texto e principalmente em relação às operações de planificação.



#### 4.4 Das sequências às macroproposições argumentativas: os nódulos atratores argumentativos

A enorme heterogeneidade das sequências argumentativas apresentadas nos três conjuntos de textos da fase de intervenção fez-nos refletir sobre a estruturação desse tipo de sequência e acerca do estatuto da própria noção de sequência. Em consonância com a crítica de Bronckart (1999, 2008a, 2008b), os dados empíricos apresentados nos textos analisados em nossa pesquisa apontam para a possibilidade de um construto teórico **que desloque o conceito de sequência prototípica para o de macroproposição dialógica.**

Não é apenas o fato de que encontramos 16 configurações diferentes de macroproposição argumentativa presentes em um número relativamente pequeno de textos (100 textos), que nos faz questionar a possibilidade empírica das sequências prototípicas. A forma, porém, como essas macroproposições se organizam e a orientação dessa organização deixam clara a aleatoriedade das relações de expansão, exemplificação, encaixamento dos argumentos em relação às teses presentes nos textos.

Assim, ao analisarmos os textos pesquisados, vimos que existe a tecidura de uma rede interacional entre as teses e seus argumentos mais próximos, entre as diferentes teses de um mesmo texto e entre os argumentos de teses diferentes. Além disso, o substrato das macroproposições se expande em roteiros e listas que visam a “inflar” a composição de argumentos.

Em suma, os textos analisados nos informam que a essência da macroproposição argumentativa é a díade tese-argumento, mas que as operações que formam essas macroproposições se apresentam tão diversas quanto as possibilidades matemáticas de combinação entre proposições-tese, proposições-argumento, scripts e listas.

É preciso deixar claro que reconhecemos duas coisas:

- 1 a existência empírica de macroproposições (narrativas, descritivas, argumentativas etc) na composição da infra estrutura textual
- 2 a importância prática da Teoria das Sequências Prototípicas (ADAM, 2002, 2008, 2010) para o ensino da produção textual. O reconhecimento da **heterogeneidade composicional** dos textos, juntamente com a Teoria dos Gêneros de texto/discurso (BRONCKART, 1999), representou uma revolução teórica e prática na maneira como

enxergávamos os textos. A antiga noção de tipos textuais (descrição, narração e dissertação) que trazia consigo uma abordagem engessada, irreal e mentalista dos textos, foi substituída pela concepção conjunta de heterogeneidade e pluralidade que essas duas teorias trouxeram para a Linguística Textual e, conseqüentemente, para o ensino de línguas.

Como assinalamos anteriormente, porém, a ideia de protótipo, isto é, de uma configuração ideal que abarque todas as possibilidades de estruturação das macroproposições, nos parece incoerente do ponto de vista teórico e nossos dados empíricos demonstram que, pelo menos nos textos que analisamos, não se sustenta empiricamente.

Dessa forma, sem negar a existência das macroproposições como operações de planificação na feitura dos textos empíricos, postulamos a idéia de que mais pesquisas devem ser realizadas a fim de esclarecer o estatuto dialógico dessas macroproposições. Com suporte nos dados revelados em nossa pesquisa sobre as macroproposições argumentativas, vemos que elas não seguem a configuração prototípica propostas por Adam (1992,1998, 2002, 2008, 2010), ao longo do desenvolvimento de sua teoria. Uma configuração importante das reflexões realizadas em torno da Teoria das Sequências é que elas foram postuladas tendo como pano de fundo textos literários ou jornalísticos. Esses textos “exemplares” utilizados na formulação dos protótipos foram produzidos em uma situação completamente diferente dos textos escolares analisados em nossa pesquisa.

Curiosamente, a análise das condições de produção é, na Teoria da Análise Textual dos Discursos de Adam, situada no campo externo à reflexão propriamente linguístico-semântica:

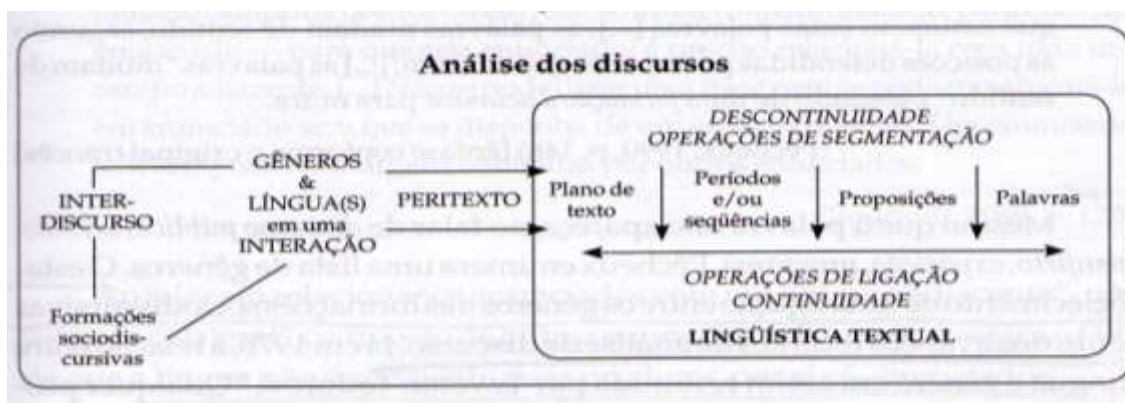


Diagrama13: Proposta de delimitação entre a Análise dos Discursos e a Linguística Textual (ADAM, 2008, p.43)

Vemos que, no esquema acima, o autor situa a prática social que enseja a produção do texto e mesmo o campo dos gêneros textuais como externos ao objeto da Linguística Textual (LT). Os aspectos externos ao texto (accionais e discursivos) estariam fora da esfera de análise da LT. Esses aspectos, entretanto, seriam a condição de “validação” do estatuto do enunciado como texto “analisável”.

Para Adam (2008, p. 60), o objeto da Análise dos Discursos é: “as práticas discursivas **institucionalizadas**, quer dizer, para nós, gêneros de discurso, cuja determinação pela história deve ser considerada através da interdiscursividade.” (GRIFO NOSSO).

A seguir, em outro esquema, o autor esclarece que a Análise de Discurso tem como objeto o campo do <<discurso como ação>>, englobando, nessa dimensão, não só as ações de linguagem como as representações interdiscursivas responsáveis pela estabilização dos gêneros textuais. Na verdade, não seria qualquer texto que viria a ser objeto de análise, mas apenas aqueles que atendessem às condições praxiológicas (N1), interacionais (N2) e sociodiscursivas (N3). Desses três níveis “peritextuais” dependeria a “genericidade” do texto, o qual para ser <<texto analisável>> teria que preencher um requisito nômico-institucional. Para nós, fica em aberto o estatuto agencial dessa instância de indexação social.

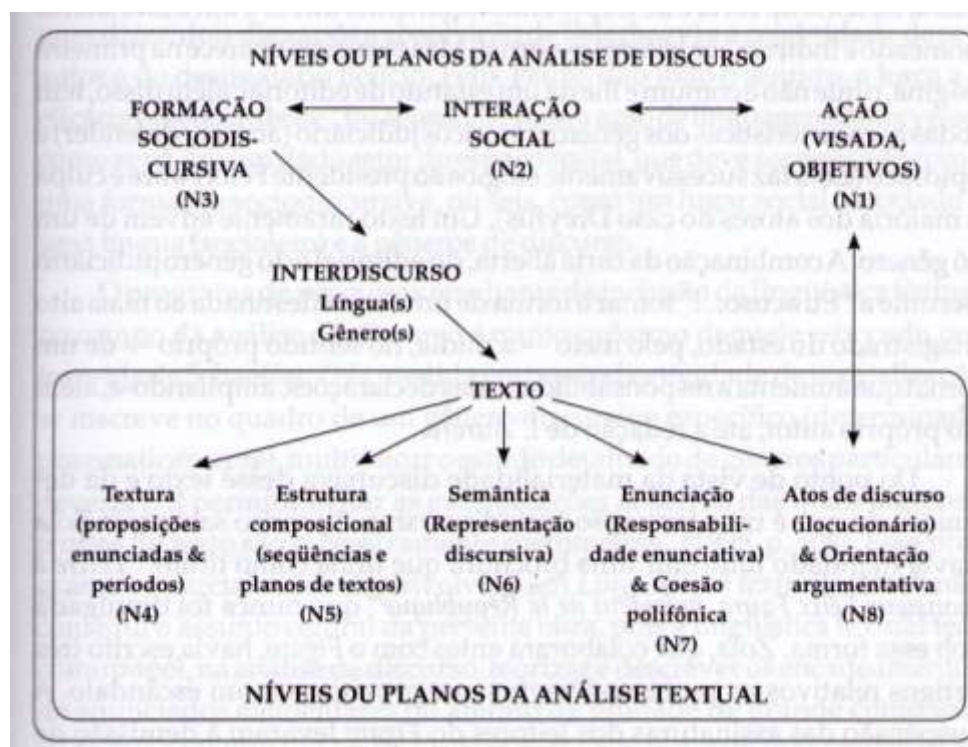


Diagrama 14: Proposta de delimitação entre a Análise dos Discursos e a Linguística Textual 2 (ADAM, 2008, p.61)

Finalmente, o autor deixa bem explícito o seu posicionamento sobre os limites da LT: “A Linguística Textual tem como papel, na análise de discurso, teorizar e descrever os encadeamentos de enunciados elementares no âmbito da unidade de grande complexidade que constitui um texto” (ADAM, 2008, p. 63). Nesse ponto específico, podemos apontar a discordância entre as propostas da Análise Textual dos Discursos e o Interacionismo Sociodiscursivo. Para o ISD, as condições de produção constituem parte da análise textual/discursiva e qualquer texto é exemplar de um gênero, sendo portanto, analisável.

Em relação às macroproposições argumentativas, Adam (1992) propõe o seguinte protótipo, cujos elementos descrevemos a seguir:

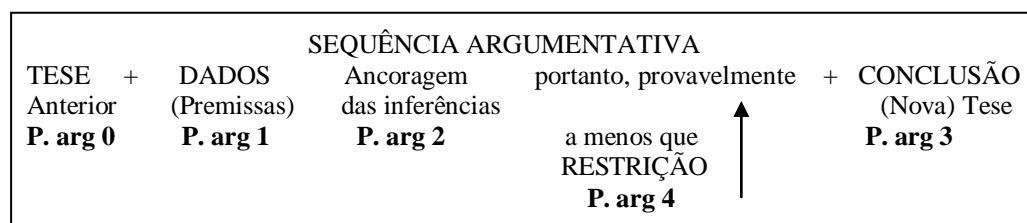


Diagrama 15: Protótipo da sequência argumentativa (ADAM, 1992, p. 118)

- a) A tese anterior (Proposição argumentativa 0): é uma conclusão inicial que se pode fazer desde as primeiras informações (dados) fornecidas pelo texto.
- b) Os dados (Proposição argumentativa 1): este elemento é constituído pelos argumentos que sustentam a conclusão (Proposição argumentativa 3).
- c) A ancoragem de inferências (Proposição argumentativa 2): Formada pelos princípios básicos de apoio inferidos com arrimo nos argumentos.
- d) A restrição (Proposição argumentativa 4): é a contra-argumentação. Está conectada aos argumentos que levam a uma tese oposta à conclusão que o autor defende.
- e) A conclusão (nova tese) (Proposição argumentativa 3): é a conclusão ou tese defendida pelo autor.

Em sua obra de 2008, o autor mantém a essência da primeira esquematização (1992), apenas clarificando alguns dos elementos propostos:

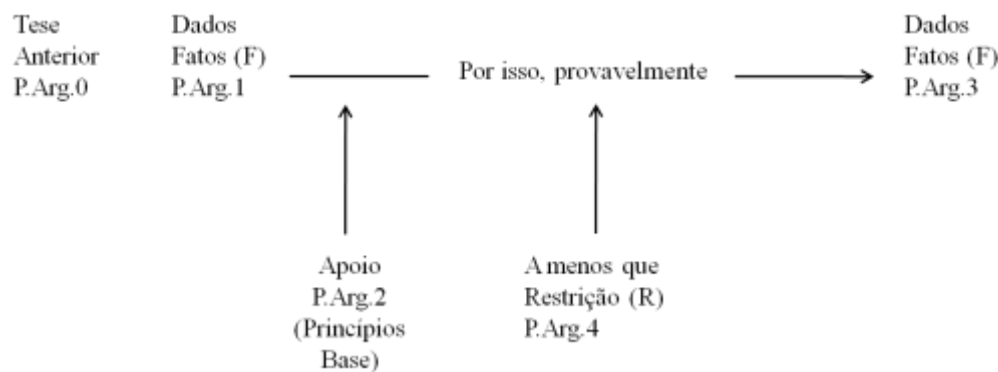


Diagrama16: Protótipo da sequência argumentativa (ADAM, 2008, p. 233)

Como demonstrado na apresentação dos dados sobre as “sequências” analisadas, vimos que podemos definir como essência da macroproposição argumentativa a díade proposição-tese e proposição-argumento. Essas duas proposições se cruzam, são reformuladas, ampliadas, enxugadas, simplificadas mediante operações de textualização e enunciação, do encaixamento de *scripts* e listas. Em outras palavras, a progressão temática do texto e os mecanismos de enunciação estabelecem uma dinâmica com a agir argumentativo-linguageiro expresso no texto.

Para clarificar essas noções, apresentamos a seguir a análise detalhada de um dos textos analisados. Dessa forma, exemplificaremos esses mecanismos que, ao mesmo tempo em que constituem a dimensão configuracional e temática específica de cada texto, revelam ser influenciados pela lógica comum das composições <<tese(s)-argumento(s)>>.

Com suporte na análise realizada, trazemos a categoria de <<nódulo atrator>>. Na Física, um <<atrator>> **é uma zona de possibilidades aleatórias de movimento de um sistema dinâmico (MANDELBROT, 2010 (1995); WALKER, 2011).** Da mesma forma, ao redor de uma mesma tese várias vezes reformulada, pode ser elaborado um texto cujos argumentos se movimentam com base nas infinitas configurações de textualização e enunciação possíveis para os conteúdos temáticos semiotizados. O termo nódulo se justifica pela constante reiteração da tese ao longo do texto mediante sua reformulação linguística.

Passemos à análise do texto produzido pelo aluno E 26, de acordo com a consigna proposta pelo professor (ver quadro 8, p;198).

N	Proposição	Macro proposição	Relação Discursiva	Comentários
1.	Em que escola vou estudar.§	A (3T3A)	Tese	A proposição-tese é reformulada três vezes.
2.	Na minha opinião, eu quero estudar no Cere		Tese	
3.	Eu quero ir pra lá,		Tese	
4.	por que eu não posso mais ficar aqui no maria cardoso		Argumento	Os argumentos também são reformulados, mas de maneira mais diferenciada.
5.	porque eu já terminei a 5ª série aqui no maria cardoso		Argumento	
6.	e não tem o 6º ano.§ <sup>41</sup>		Argumento	
7.	Eu quero estudar lá	A (T1AC T2A)	Tese	Tese inicial reformulada
8.	por que dizem que lá é uma boa escola,		Argumento	Mudança de voz enunciativa
9.	os professores são legais e etc...		Argumento	
10.	mas tem uma coisa ruim,		Contra-tese	A contra tese seguida de seu argumento,
11.	lá não tem os colegas que eu tenho aqui.§	Argumento		
12.	lá também tem muitos conselhos legais,	A (T3A)	Argumento	Argumento novo inicia parágrafo.
13.	as pessoas estudam lá		Tese	Tese inicial reformulada
14.	porque tem muitas coisas,		Argumento	Há uma clara reformulação dos argumentos da macroproposição anterior
15.	os professores são legais,		Argumento	
16.	tudo é muito legal,		Argumento	
17.	as pessoas os professores ensinam muito bem principalmente a escola.§	Argumento		
18.	A escola é legal, as atividades, as crianças, as professoras, os teatros, as apresentações, as aulas§	A (T)	Tese	Essa proposição Tese está isolada.
19.	Eu escolhi estudar lá	A (T3A)	Tese	Tese inicial reformulada.
20.	porque eu posso ir até com os meus irmãos ou minhas amigas,		Argumento	Novos argumentos,
21.	mas nem se eu fosse sozinha,		Argumento	
22.	eu nunca ia deixar de ir para aquela escola maravilhosa.§		Argumento	
23.	Estude lá ,	A (T4A)	Tese	Modo verbal (imperativo)
24.	porque essa escola é muito maravilhosa,		Argumento	Os argumentos da última macroproposição são influenciados pelo plano geral do texto.
25.	you não pode perde por tudo que you não pensa o que acontece lá		Argumento	
26.	tem tudo o que you precisa		Argumento	
27.	para aprender, computação teatro, brincadeiras, danças e etc.§		Argumento	

<sup>41</sup> O símbolo § indica a colocação de um parágrafo.

Na primeira macroproposição do texto (linhas 1 a 6), encontramos a tese reformulada três vezes. A reformulação tem a função de constituir o “nódulo atrator” argumentativo, dando-lhe mais força com base na própria reformulação. Há uma verdadeira repetição sem mudanças nítidas. Os argumentos também são reformulados, mas de forma diferente. Há um maior acréscimo de informações e mais mudanças. Os ângulos de ataque argumentativo em cada proposição apresentam-se diferentes e complementares, o que é verificado pela presença de modalizações deônticas (<<não posso mais ficar>>), no nível da enunciação e aspectuais (<<já terminei>) no campo das operações de textualização.

Na segunda macroproposição (linhas 7 a 11), a tese do primeiro parágrafo é repetida, inclusive ancorando-se no elemento anafórico “lá”. A feitura dos dois argumentos que sustentam a tese acontece da forma requisitada pelo professor na consigna 2. São enfatizados os “pontos positivos”; contudo, a responsabilidade enunciativa passa do organizador (Neutra) para uma voz de caráter social (<<dizem>...>). Essa mudança na voz enunciativa revela uma estratégia argumentativa de ancoragem da validação do argumento na esfera das representações coletivas.

A macroproposição termina com a díade Contratase + argumento. Temos aí um elemento de análise muito interessante. Primeiramente, na consigna elaborada pelo professor, a contratase (pontos negativos da escola) deveria ser colocada em um parágrafo separado, constituindo, na intenção do professor, uma sequência específica. O aluno-autor, entretanto, preferiu colocá-la como parte de uma macroproposição. A mudança entre tese e contratase é realçada pela mudança na responsabilização enunciativa, na qual o autor empírico emprega sua voz pela primeira vez.

O terceiro conjunto de proposições do texto (linhas 12 a 17) revela o encaixamento da tese entre duas séries de argumentos, sendo que o argumento “novo” é colocado à frente da tese e após esta se seguem proposições que reformulam argumentos anteriores.

A linha 18 constitui em si mesma uma macroproposição, formada apenas por um segmento-tese expandido por meio de um empilhamento nominal constituído pelo apagamento do verbo de estado: <<as atividades (são legais), as crianças (são legais)...>>. Essa proposição-Tese está isolada, inclusive, no texto empírico pela marcação do parágrafo.

A macroproposição seguinte (linhas 19 a 22) é formada por uma tese e três argumentos. A inserção de uma modalização apreciativa serve como operação para reformular mais uma vez a tese inicial. Os três argumentos estão imbricados sobre o aspecto temática (ir acompanhada ou não para a escola). Eles são literalmente empilhados mediante “reformulação expansiva” ou seja, as linhas 21 e 22 constituem um detalhamento do argumento presente na linha 20.

A última macroproposição (linhas 23 a 27), constituída de uma tese e quatro argumentos, revela a importância da progressão temática na organização da planificação. São os argumentos da última macroproposição influenciados pelo plano geral do texto. Visam realizar uma síntese dos argumentos anteriores, o que é comprovado pela utilização da anáfora encapsuladora “tudo”. A mudança de modo verbal (imperativo) é utilizada para reformular a tese, mas modificando o ângulo de ataque argumentativo.

O texto, no seu conjunto, é formado então por seis macroproposições. Em todas elas há a presença da mesma tese, reformulada por mecanismos de textualização, mudança de responsabilização enunciativa e modalizações. A organização dos argumentos se dá em torno no **nódulo atrator** formado pela tese inicial e retomado pelas teses-reformulações. Essa organização “nodal” também é influenciada pelo plano geral do texto. Operações de textualização, de mudança de voz enunciativa e de modalização também são utilizadas como recursos argumentativos e na ligação entre as macroproposições.

Um atrator estranho é a denominação do estado final de sistema, um dissipativo, que apresenta uma estrutura dinâmica. Nos atratores estranhos, o caos, ou seja, a imprevisibilidade das transformações do sistema e os fractais (estruturas caracterizadas pela reformulação e conservação de características de um sistema nos elementos do todo e nas partes), se reúnem de modo harmônico, ilustrando de forma clara como a imprevisibilidade, ou infinitude de possibilidades advém do dinamismo entre os elementos do sistema, ao mesmo tempo em que o componente fractal permite a percepção de uma coerência sistêmica.

Um exemplo de atrator complexo é o atrator de Lorenz. Ao contrário dos atratores normais, os atratores complexos ou estranhos apresentam infinitas possibilidades de reorganização dos seus campos com suporte no mesmo estádio inicial.



Dessa forma, os atratores estranhos são considerados a quintessência da aleatoriedade de um sistema dinâmico e, portanto, infinito nas suas possibilidades sincrônicas e diacrônicas.

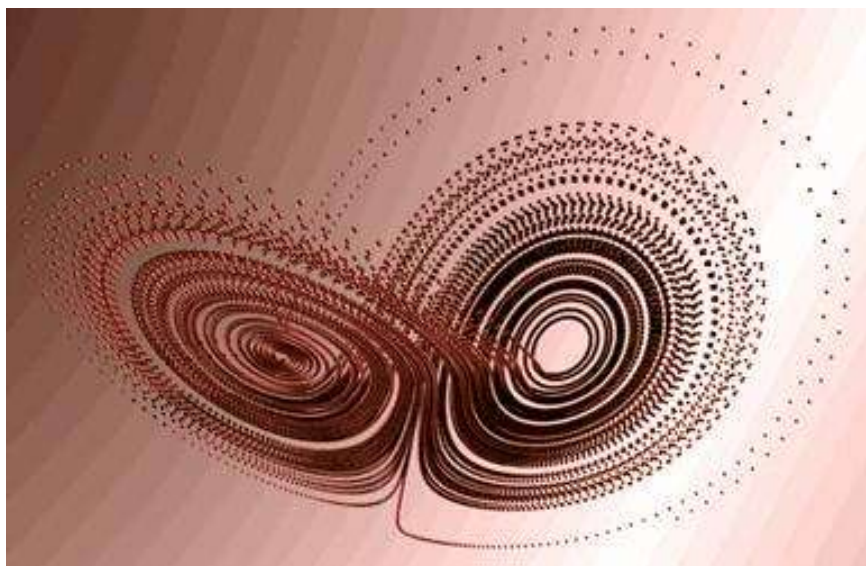


Figura 3: Configuração fractal do atrator de Lorenz (tridimensional).

Normalmente, pensamos em atratores simples como o pêndulo de um relógio, no qual podemos prever exatamente quando e onde a partícula atraída irá se posicionar. Sistemas formados de unidades complexas, entretanto, como células, átomos e moléculas, podem demonstrar um grau de dinamismo entre seus componentes, dando nascimento a fenômenos coletivos. Tais sistemas geralmente apresentam três, quatro ou mais dimensões, que são os ângulos de visada ou de avaliação, que tornam possível a sua percepção ao intelecto humano (dimensões gnosiológicas de sistemas praxeológicos).

Nossa intuição seminal neste trabalho é de que os textos se apresentam como sistemas complexos cujos elementos podem se combinar ao mesmo tempo de forma infinita, imprevisível e coerente. As três dimensões da arquitetura textual revelam-se ao mesmo tempo como espaço ontológico da facção linguística do texto como semiotização de discursos. Também funcionam como eixos gnosiológicos que tornam possível a análise e a elaboração dos significados textuais.

As macroproposições (argumentativas, narrativas etc.) configuram como os atratores nodais, permitindo a movimentação dos elementos discursivos, temáticos e enunciativos ao redor de eixos nodais, que nas sequências argumentativas correspondem

às teses e suas reformulações, ao redor das quais giram os argumentos. Estes argumentos não se comportam de forma isolada dentro de uma macroproposição, mas interagem com os argumentos das outras macroproposições do mesmo texto.

Nos atratores estranhos, as bifurcações podem se dar de maneiras diferentes entre os elementos e é essa característica que permite a dinâmica e infinitude das possibilidades de ramificação, movimentação e relação entre os elementos. Da mesma forma, nas macroproposições argumentativas, as proposições-tese e as proposições-argumento apresentam reformulações e interações dessas reformulações e suas configurações iniciais.

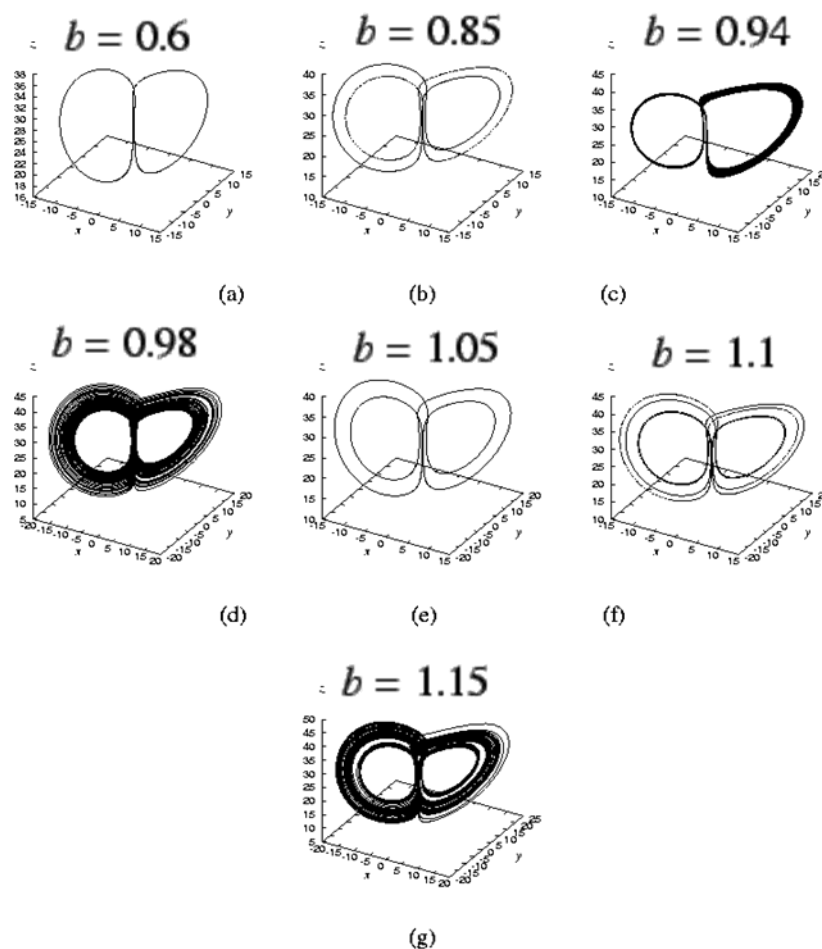


Diagrama17: Exemplos de possibilidades de bifurcações no atrator de Lorenz.

#### 4.5 Conclusões acerca dos textos da fase de intervenção

O texto argumentativo tem como propósito modificar a opinião do destinatário sobre determinado assunto. Ao argumentar, entretanto, selecionamos, dentre as ideias que queremos defender aquelas que julgamos mais controversas, ou seja, damos mais ênfase aos pontos em que, na nossa percepção, o destinatário do texto não irá concordar facilmente conosco. Nos textos estudados, no entanto, a estratégia argumentativa foi um pouco diferente, pois os argumentos escolhidos buscavam defender uma escolha previamente feita. Dessa forma, o critério para a escolha das justificativas esteve mais relacionado àquilo que, segundo os alunos-autores, tivesse mais validade perante o grupo social de que fazem parte.

Essa constatação vem confirmar que as sequências argumentativas têm como característica a realização discursiva efetiva não apenas de **operações cognitivas** de raciocínio lógico, mas de extensão discursiva e de necessidades sociopragmáticas semiologicamente realizadas nos textos mediante esquematizações. Tais **modelos** só podem ser percebidos com base na abstração-generalização das propriedades do texto que permitiriam observar *a posteriori* as operações de raciocínio mobilizadas por estas sequências. Nos textos estudados, essas operações se manifestaram nas três categorias apresentadas nas páginas 186 e 187: **Operação de suporte simples, Operação de suporte conclusivo e Operação de encaixamento.**

Na análise dos textos de opinião, como é o caso da nossa pesquisa, a composição das sequências argumentativas e a relação destas com outras possíveis sequências encaixadas têm estreita conexão com os mecanismos de conexão e coesão textual. Além disso, deve-se levar em consideração a relevância da gestão das vozes e da modalização na feitura do argumento. A responsabilização das informações, teses e argumentos pelo autor a si mesmo ou a outrem corresponde a uma estratégia argumentativa essencial no convencimento do destinatário em relação à opinião defendida. Dessa forma, o fato de analisarmos os mecanismos de textualização e de enunciação se justifica, pois, como já assinalamos, os três níveis do folheado textual trabalham em conjunto para fazer do texto um todo, simultaneamente coerente e capaz de colocar em cena significações diante de uma ação languageira.

## Capítulo Final – Dimensões conclusivas

Queremos concluir nossa reflexão de forma a capturar as dimensões dos dados analisados, procurando olhar para as possíveis relações entre os fatos linguísticos e os fatores não estritamente linguísticos implicados nas produções textuais coletadas. Esse percurso epistemológico defendido por Rastier (2001), Bronckart (2008b), Bulea (2010) e Leurquin (2001; 2011), dentre outros pesquisadores, constitui a pedra de toque hermenêutica ou interpretativa dos fatos linguageiros. Estes devem ser deslindados com base nas propriedades discursivas e linguísticas tangíveis nos textos, mas cabe ao pesquisador igualmente se questionar sobre as possíveis relações entre a ação linguageira e o agir geral humano.

Conseqüentemente, ao nos debruçarmos com um olhar retrospectivo para os dados analisados, nos vêm algumas conclusões, primeiramente de ordem sociológica. Os alunos-autores dos textos estudados não parecem se ancorar no discurso de adultos, sejam eles pais ou professores, para tomar suas decisões e ancorar suas teses. Eles falam de um lugar que não é adultocêntrico. Sua posição discursiva é bastante autônoma, daí a preponderância da voz neutra e da própria voz dos autores nas proposições analisadas.

Quando alguma voz social é referenciada, temos a presença dos pares – outros alunos, amigos, irmãos, primos – parece-nos ser essa a sua comunidade de referência. Apenas em dois dos textos analisados, vemos mencionados os pais e/ou a família. Esses traços linguísticos nos fazem refletir sobre as concepções de infância e adolescência e seu estatuto no conjunto das representações sociais. Parece haver um descompasso entre as representações que os adultos têm sobre a criança (ARIÉS, 1973; 1991) e a própria representação que a criança ou o jovem possui de si mesmo.

É preciso, no entanto, lembrar que não propomos generalizações, mas falamos do lugar do pesquisador que observou e gravou aulas, coletou e analisou textos e cujas impressões colhidas adentram mais o campo da possibilidade – ou da persuasão, como diria Perelman (1977/2008) – do que no terreno da necessidade. Dessa forma, nossa argumentação sobre as autorepresentações dos alunos-leitores ancora-se em nossa experiência específica de dados e de análise.

Após essa ressalva, retomamos a ideia de que, enquanto nós, os adultos em geral – pais, professores etc – responsáveis pela educação das crianças, achamos que nossa influência é preponderante e sistemática sobre a formação das crianças, a maior parte

delas desenvolve de forma autônoma e assistemática capacidades de ação no mundo. Não é que o mundo representativo e social não influencie as crianças. Nós é que não prestamos atenção em como estas são influenciadas. Não sabemos como internalizam e atualizam os instrumentos psicológicos superiores (VYGOTSKY 1931/1985). Talvez esse saber não seja possível, dado que a própria concepção de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (VYGOTSKY 1934/2009) deve ser considerada como uma zona de contornos fluidos, cujos agentes e situações que irão mediar o desenvolvimento se cruzam em suas influências e manifestações, assim como nas formas e resultados advindos dessa influência (BROSSARD, 2002).

Nesse âmbito, seria de se esperar que as representações sociosubjetivas dessas crianças fossem marcadas por algum tipo de influência do adulto com que passam quatro horas diárias – o professor. Em nenhum dos textos analisados, contudo, o professor foi utilizado como referência ou voz social. Sua presença ou menção é completamente nula.

Podemos interpretar isso no quadro geral de uma infância que se referencia, a si mesma, por várias razões:

1 os adultos, com a carga horária de trabalho semanal aumentada, estresse, saúde em frangalhos etc, não são considerados o <<ideal>> a ser seguido. O jovem não olha mais para os pais ou professores com admiração, mas com medo de ficar igual a eles (BAUMAN, 2004);

2 as crianças dessa faixa econômica, cada vez mais, são obrigadas a reunir capacidades de autonomia e sobrevivência, perante a necessidade de cuidar dos irmãos, ajudar no orçamento doméstico. Vivem com pouco e valorizam esse pouco. A eles são permitidos pouco tempo de inocência e um rápido amadurecimento perante a situação socioeconômica de suas famílias e da região onde moram (ANCED, 2004; 2011); e

3 inseridos numa sociedade do consumo, os adolescentes se colocam como principal alvo das propagandas e dos apelos comerciais. Eles sabem que para eles são dirigidas as campanhas publicitárias e os produtos da indústria cultural. O não acesso a esse desejo alimentado expõe uma perversidade que torna as crianças vítimas de uma adultização precoce e cujos valores são centrados na cultura do consumismo e do individualismo. Nessa cultura, cada um se basta, desde que possa ter e comprar (POCHMANN E AMORIM, 2004; PINHEIRO, 2009; BAUMAN, 2008).

A segunda série de reflexões conclusivas que suscitamos, ainda sob o escopo de uma análise hermenêutica e além da ordem linguística, tem relação com a ideia de desenvolvimento das capacidades de <<colocar em ação>> conhecimentos e instrumentos psicológicos. A análise da reescrita do texto da fase de intervenção nos trouxe dados relevantes em relação a esse aspecto do ensino-aprendizagem.

Não é fácil estabelecer regularidades entre o ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de capacidades psíquicas. Observamos, porém, que a reescrita demonstra ser uma atividade poderosa quando se trata de se aprender a escrever textos e de se desenvolver capacidades languageiras; em primeiro lugar, por se tratar de uma prática social anterior e exterior à escola. O escritor proficiente de textos revisa sua produção, não a publica sem antes checá-la ou mesmo colocá-la à prova de um par que o ajude a perceber inadequações entre o texto e os objetivos pretendidos.

A reescrita do texto na escola, como processo de autoavaliação em si, nos parece que tem sua ancoragem em uma prática social verdadeira e sua aprendizagem precoce ou mais cedo quanto possível na escola vem a colaborar com o desenvolvimento de uma capacidade de automonitoramento languageiro. A reescrita se sustenta por si, tem validade como atividade prática em si, por menos guiada que seja.

Por outro lado, os dados revelados em nossa pesquisa mostraram a influência da ação formativa do professor na produção final dos alunos, não só no texto final produzido, mas no processo de debruçar-se sobre uma questão polêmica. A Consigna 2 da fase de intervenção modificou a ancoragem discursiva dos textos e, como fomos capazes de observar ao longo da análise da arquitetura textual, especialmente dos tipos de discurso, significou uma maneira de organizar o “ângulo de ataque discursivo” dos textos. A interferência da consigna elaborada pelo professor sobre os textos dos alunos foi clara, haja vista a concentração em um tipo de discurso específico nos textos escritos pela segunda vez.

Outro dado que atesta a importância do trabalho do professor e da organização de um currículo para a produção escrita que abarque as dimensões discursivas, textuais e enunciativas, é a total falta de evolução e “influência” dos conectivos argumentativos (porque, mas, entanto, por isso) tanto nos textos da fase de observação quanto na fase de intervenção.

Parece-nos óbvio que “aquilo que nunca é ensinado dificilmente é aprendido”. As consignas apresentadas pelo professor, que eram na realidade a essência da orientação que este dava em relação à produção textual dos alunos, eram todas voltadas para o plano geral do texto, ou diretamente relacionadas aos aspectos enunciativos (publicação no jornal escolar, tema abordado etc.). A falta de ação do professor em relação a um trabalho maior no que concerne à progressão temática “fina” do texto, aos marcadores e suas possíveis significações, ficou clara nos resultados, pois não houve nenhuma mudança nos percentuais de utilização ao longo das três consignas da fase de intervenção nem um aporte semântico foi notado a partir da utilização desses marcadores, (nos casos em que esses foram utilizados, evidentemente).

Consequentemente, mais pesquisas devem ser realizadas no intuito de desenvolver capacidades nos professores de atacar pedagógica e didaticamente os aspectos mais refinados da elaboração textual, indo além da ajuda ao aluno em relação à planificação geral do texto, como ficou comprovado em nossa pesquisa. Do ponto de vista teórico, nossos pontos principais de reflexão estão na sequência.

A Macroproposição Argumentativa: propomos, a partir da análise dos textos empíricos, a formulação de uma abordagem de análise dinâmico-fractal das macroproposições, em oposição ao conceito de protótipo de ADAM (2008). No caso da macroproposição argumentativa, observamos, como essencial na caracterização discursivo-linguística desse tipo de macroproposição, a organização nodal entre as Proposições-Tese e as Proposições-argumento.

Nossa formulação acerca do entrelaçamento fractal dos elementos da arquitetura textual e a comparação com os atratores da termodinâmica nos parecem um campo promissor para futuras pesquisas dentro do campo da linguagem e das ciências do homem. Nossa pesquisa evidenciou o caráter dos mecanismos enunciativos como fonte e cume das representações sociais e como lugar de manifestação da negociação dessas representações com as configurações praxeológicas da situação de produção dos textos. Mediante essa negociação, os actantes linguageiros atualizam as significações, movendo ou confirmando representações e buscando seus objetivos comunicativos. Enfim, centramos nossa análise na gênese ou produção dos textos argumentativos, porém, há que se ampliar a pesquisa para o âmbito da recepção-interpretação. Terreno este pouco explorado no contexto do ensino-aprendizagem de línguas.

## Referências

ADAM, J.-M. *Les texts: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

\_\_\_\_\_. *La linguistique textuelle: Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin, 2005a.

\_\_\_\_\_. La notion de typologie de textes em didactique du français : Une notion « dépassé » ?. *Recherches* n°42, Lille, p. 11-23. 2005b.

\_\_\_\_\_. *A Linguística Textual*. São Paulo: Cortez, 2008.

ADAM, J.-M. ; HEIDMANN, U e MAINGUENEAU, D. *Análises textuais e discursivas: metodologias e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010.

AGOSTINHO, Santo. “De Magistro” In: *Os Pensadores*. trad. Angelo Ricci. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

ALLEBRANDT, et al. *O tecer da linguagem e o cotidiano escolar*. Ijuí: Unijuí, 1998.

ANCED Relatório sobre a situação dos direitos da criança e do adolescente no Brasil. Brasília: ANCED, 2004.

ARIÈS, Philippe. *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 1973.

\_\_\_\_\_. *História Social da Criança e da Família*, Rio de Janeiro: LTC, 1981.



ARISTÓTELES. *Órganon*. Tradução do grego, textos adicionais e notas de Edson BINI. Bauru: Edipro, 2005. 608p. pp. 111-250: Analíticos anteriores.

ARISTOTLE. *Art of Rhetoric*. Cambridge: Harvard University Press, (1939) 2006.

ARISTOTE. *Organon : I. Catégories ; II. De l'interprétation*, Paris : Vrin, 1994.

ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. *Grammaire Générale et Raisonnée du Port-Royal*. Tradução: Bruno Fregni Basseto e Henrique Graciano Murachco, São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAUMAN, Z. *A Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_ *Amor Líquido : sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BRONCKART, J.-P., BULEA, E., BOTA, C. *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Genève: Librairie Droz, 2010.

BROSSARD, M. Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit In: BROSSARD, M ; FIJALKOW, J. *Apprendre à l'école: perspectives piagetiennes et vygotkiennes*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2002.

BRUNER, Jerome. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BULEA, E. Linguistique Saussurienne et paradigme thermodynamique In : *Cahiers de la Section de Sciences de L'éducation*. Genève : Université de Genève – FPSE, N°. 104, mai. 2005.

BULEA, E. *Linguagem e Efeitos Desenvolvimentais da Interpretação da Atividade*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BALTAR, Marcos Antonio Rocha. *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. 2003. 141f.. (Mestrado em linguística). Universidade Federal do Rio Grande do Sul., Porto Alegre.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *O texto escolar: uma história*. Belo Horizonte: Ceale. Autêntica; 2004.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, tipificação e interação*. / Ângela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel, (Organizadoras); tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira ... [et al.]. - São Paulo: Cortez, 2005.

BELL, Judith. *Projeto de pesquisa : guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOISSINOT, Alain. *Les textes argumentatifs*. Paris: Didactiques, 1994.

BONINI, Adair. Os Gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In KARWOSKI, Acir Mário; GAYDELKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, Pr: Kayganguei, 2005.

BRAIT, Beth. PCN's, Gêneros e ensino de língua: Faces discursivas da textualidade. In ROJO, Roxane. (Org.). *A prática da linguagem em sala: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BRAKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: Re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In ROJO, Roxane. (Org.). *A prática da linguagem em sala: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

BRIGMANN, Arcanjo Pedro. Dispositivo escolar e ensino de língua portuguesa. 2000. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

\_\_\_\_\_. *O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. *La vie des signes en questions. Des textes aux langues et retour*. Conférence inaugurale du XXVe Congrès de l'Association Portugaise de Linguistique, Lisbonne, Portugal, 2009, octobre.

\_\_\_\_\_. « Representation » In : *Dictionnaire de psychologie* / publié sous la direction de Roland Doron et Françoise Parot. Paris : Presses universitaires de France, 2011, 3<sup>a</sup> Ed., 2011.

BRONCKART, J-P & BULEA, E. La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière In : BARBIER, J-M & DURAND, M. *Sujets, activités, environnements : approches transverses*. Paris : PUF, 2006.

CALDAS, G. Mídia, escola e leitura crítica do mundo. *Educação e Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 jun. 2008.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Herivelto. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CAMPOS ET ALLI, Atlas da Exclusão Social v.2 São Paulo:Cortez, 2004.

CAMPOS, Claudia Mendes. *Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a alusão da argumentação*. 219f. Tese (Doutorado em linguística). Unicamp, Campinas, 2005.

CHOMSKY, A.N. *Linguagem e pensamento*. Rio de Janeiro: Vozes, 1971.

\_\_\_\_\_. *Linguística cartesiana*. Madrid: Gredos, 1969.

\_\_\_\_\_. *Aspects of the theory of syntax*. MIT: Massachusetts, 1965.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDELKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, Pr: Kayganguei, 2005.

CORDEIRO, I.C. *Argumentação e leitura: uma relação de complementaridade*. 2007. 312 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

COSTA, A. N., ARAÚJO, J.C. Notícia no jornal escolar: o que sabem os alunos acerca dos gêneros que produzem? In: ARAÚJO, J. C. e DIEB, M. *Linguagem e educação: fios que se entrecruzam na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CUNHA, Rosana. *Jornal Escolar: Raio de Ações, Rede de Significações, Reconfiguração do ensino de língua materna e dinamização da formação continuada do professor*. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2010.

DAVIDSON, Donald. *Ensaio sobre a Verdade*. São Paulo: Unimarco Editora, 2002.

DEWEY, J. "Evolution and Ethics" Pages 34-54 in *The Early Works of John Dewey 1882 - 1898*, Vol. 5 (1895-1898) edited by Jo Ann Boydston. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press (1972). Originally published in *The Monist* VIII, (1898): 321-341.

Disponível em: << [http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey\\_1898d.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1898d.html)>>  
Acesso em 24/04/2011.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'a acquisition des discours: Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières. *Études de Linguistique Appliquée*. Paris, n. 102, p. 23-37, 1993.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987. (Tradução de Eduardo Guimarães).

DURKHEIM, E. *Representações Individuais e Representações Coletivas In: Filosofia e Sociologia*. São Paulo, Ed. Martin Claret, (1898) 2006 .

ELIAS, Marisa Del Cioppo (Org.). *Pedagogia Freinet: teoria e prática*. São Paulo: Papirus, 1996.

ELIAS, Marisa del Cioppo. *Celestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. 13. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

FARIA, Maria Alice; ZANCHETTA, Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

FIGUEIREDO, Lisette Fernandes; BONINI, Adair. Um estudo do gênero nota jornalística a partir de exemplares publicados no jornal do Brasil . In. CAVALCANTE, Mônica Magalhães; COSTA, Maria H. A.; JAGUARIBE, Vicência M.F.; FILHO, Valdinar C. *Texto e discurso sob múltiplos olhares: gênero e sequências textuais*. Volume 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FIGUEIREDO, Tânia Regina Gonçalves. O Jornalismo como fonte de ensino. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v.9, p. 93-95, mai./ago. 2003.

FIORIN, José Luiz. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In SCHOLZE, Lia, RÖSING, Tânia M.K. (Orgs.). Teorias e práticas de letramento. Brasília: INEP, 2007.p. 95-116

FIORELLI, Jaqueline de Moraes. *Práticas de Letramento na rede: ações discursivas, agência e o papel do outro na construção da autoria*. São Paulo. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2009.

FRANÇOIS, F. **Essais sur quelque figures de l'orientation** : hétérogénéité, mouvements et styles. Condé-sur Noireau: Editions Lambert-Lucas, 2009.

FREINET, Célestin. *A educação do Trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do Bom Senso*. 3 ed., São Paulo: Martins Fontes; 1985.

FREINET, Célestin. *Técnicas de Educação: As técnicas Freinet da Escola Moderna*. Lisboa: Estampa; 1975.

FREINET, Célestin. *O Jornal Escolar*. Tradução de Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editorial Stampa, 1974.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987.

IBGE, *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 24 abr. 2011

HUME, David. Investigações sobre o entendimento humano. São Paulo: Escala, (1748) 2006.

IJUIM, Jorge Kanehide. Jornal escolar: inter-relação criativa. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 7, n. 20, jan. / abr. 2001.

\_\_\_\_\_. *Jornal Escolar e Vivência Humana: roteiro de viagem*. Bauru: EDUSC, Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2005.

JEANDILLOU, Jean-François. *L'analyse textuelle*. Paris: Armand Colin, 2006.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de Metodologia Científica : teoria da ciência e iniciação á pesquisa*. 20 ed., Petrópolis: Vozes, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. Contrato de comunicação e concepções de leitura na prática pedagógica de língua portuguesa. Natal. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2001.

LEURQUIN, Eulalia Vera Lucia Fraga; BEZERRA, Jose de Ribamar Mendes; SOARES, Maria Elias. *Gêneros, Ensino E Formação de Professores*. São Paulo – Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MANDELBROT, B. *Les objets fractals*. Paris: Flammarion, 2010 (1975).



MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart  
In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desiree (orgs.). *Gêneros: Teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, Anna Rachel (coord.); ABREU-TARDELLI, Lília Santos; LOUSADA, Eliane. *Trabalhos de Pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000 (mimeo).

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARX, K e ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: HUCITEC, (1973) 1981.

MATURANA, H. R.;VERDEN-ZÖLLER, G.. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athenas, 2004.

BRASIL MEC/SEF (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Ministério da educação e do Desporto – secretária de educação fundamental: Brasília.

MENDONÇA, Marina Célia, Língua e ensino: políticas de fechamento In: MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna C. (orgs.) *Introdução à linguística – fundamentos epistemológicos*. v. 2, São Paulo: Cortez, 2006.

MIRANDA, Florencia. Marcadores de gênero: uma pista para identificar a ficcionalização de gêneros textuais. In: 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - *SIGET*, Tubarão. SIGET. Tubarão: UNISUL, 2007.

Disponível em:

< [www.clunl.edu.pt/resources/docs/Grupos/Gramatica/miranda\\_siget\\_07.pdf](http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/Grupos/Gramatica/miranda_siget_07.pdf) >. Acesso em: 29 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. *Textos e Gêneros em Diálogo: Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

MOREIRA, Maria Ednilza Oliveira. Gênero textual: alguns mecanismos de busca de propósitos comunicativos. In. CAVALCANTE, Mônica M.; BRITO, Marisa A. (orgs.) *Gêneros textuais e referência*. Fortaleza: PROTEXTO- UFC, 2004. CD-Rom. 85-904864-1-9.

NASCIMENTO, E. L. . Interação em Sala de aula: a transposição didática dos gêneros orais do argumentar. In: XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2006, Recife - PE. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. Recife - PE, 2006.

OLIVEIRA, Cristina Márcia Maia de. *A organização retórica de artigos de opinião na imprensa e no jornal escolar*. 2004. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

PERELMAN, Chaïm e TYTECA, Lúcia Olbrechts-. *Tratado de Argumentação: A Nova Retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, (1958) 2005.

PERELMAN, C. *The realm of rethoric*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, (1977) 2008.

PINHEIRO, Ângela. *Criança e Adolescente no Brasil: Porque o Abismo entre a Lei e a Realidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

PINKER, S. *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PLATÃO. *Crátilo*. Lisboa: Inst. Piaget, 2001

PLANTIN, C. *L'argumentation: Histoire, théories et perspectives*. Paris: Presses Universitaires de France. Collèction Qus sais-je? 2005.

\_\_\_\_\_ *A argumentação: História, Teorias, Perspectivas; tradução Marcos Marcionilo*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

POCHMANN, Marcio; AMORIM, Ricardo Gomes. *Atlas da Exclusão Social*. São Paulo: Cortez, 2004, vol. 2.

POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. 8 ed., São Paulo: Cultrix, 2000.

PRIGOGINE, Y. *Les lois du chaos*. Paris : Flammarion, (1993) 2008.

RASTIER, F. De l'origine du langage à l'émergence du milieu humain. *Marges linguistiques, 11*, 2006.

RASTIER, F.. *Arts et sciences du texte*. Paris: P.U.F. 2001

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In ROJO, Roxane. (Org.). *A prática da linguagem em sala: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_ Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In. MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: Teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. (Org.). *A prática da linguagem em sala: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões técnicas e aplicadas. In. MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: Teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

ROSENBLAT, Ellen. Critérios para construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In ROJO, Roxane. (Org.). *A prática da linguagem em sala: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker F. *Freinet: Evolução histórica e atualidades*. São Paulo: Scipione, 1989.

SÁNCHEZ, B. A. K. *A construção da criminalização no jornal: uma abordagem discursiva*. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

SANTA LÚCIA, M.; BERTINI, S.. Uma escola com projeto pedagógico. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 8, n. 22, set. / dez. 2001.

SAUSSURE, F. (de) [Constantin, E]. Linguistique générale. Cours de M. le professeur F. de Saussure, *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 58, 71-289, 2006.

SAUSSURE, F. (de) *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 1995(1916).

SAUSSURE, F. (de) *Ecrits de linguistique générale*. Paris : Gallimard, 2002

SCHOLZE, Lia. *Letramento e Desenvolvimento Nacional*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SCHOLZE, Lia, RÖSING, Tânia M.K. (Orgs.). Teorias e práticas de letramento. Brasília: INEP, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim(Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SELINGER, Herbet W.; SHOHAMY, Elana. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, Ed. Bilingüe Latim – Português, 2009.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. Um estudo da sequência argumentativa em editoriais de jornais. In CAVALCANTE, Mônica Magalhães; COSTA, Maria H. A.; JAGUARIBE, Vicência M.F.; FILHO, Valdinar C.

*Texto e discurso sob múltiplos olhares: gênero e sequências textuais*. Volume 1. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SWALES, John M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP, 1990.

TOULMIN, Stephen E. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

UNICEF. *Relatório da situação da infância e adolescência brasileiras*. Brasília: UNICEF, 2004.

VOGT, Carlos. *O Intervalo Semântico: Contribuição para uma teoria semântica Argumentativa*. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

VOLOSHINOV, V.N. (1981). La structure de l'énoncé. In T. Todorov (Ed.), *Mikhail Voloshinove le principe dialogique* (pp. 287-316). Paris : Seuil [Edition originale : 1930].

VOLOSHINOV (BAKHTIN) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, São Paulo: Hucitec, 1995.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2007

VYGOTSKI, L.-S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. Ed., São Paulo: Martins Fontes

VYGOTSKI, L.-S. *Pensée et langage*. Paris : Editions sociales, 1985 (1934).

VYGOTSKI, L.-S. La Methode instrumentale en Psychologie In BRONCKART, J-P , SCHNEUWLY, B. *Vygotski aujourd'hui*. Paris Delachaux et Niestlé, 1985b (1931).

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. São Paulo: Abril, 1975.

ZIBAS, Dagmar M. L., FERRETTI, Celso J. and TARTUCE, Gisela L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. *Cadernos de Pesquisa*. Campinas. vol.36, n.127, p.51-85, Jan./Abr. 2006.

## ANEXOS

Anexo 1 planilhas de análise dos textos da fase de observação.....	233
Anexo 2 planilhas de análise dos textos da fase de intervenção – consigna 1 .....	237
Anexo 3 planilhas de análise dos textos da fase de intervenção – consigna 2 .....	244
Anexo 4 planilhas de análise dos textos da fase de intervenção – consigna 3.....	254
Anexo 5 – questionário de sondagem com os alunos-autores.....	263
Anexo 6 resultado dos questionários com os alunos .....	265
Anexo 7 sessão de autoconfrontação .....	268

## NOTA EXPLICATIVA

**OS ANEXOS FORAM COLOCADOS EM ARQUIVO DIGITAL EM CD ANEXO À TESE. FOI REALIZADA UMA IMPRESSÃO REDUZIDA DAS PLANILHAS DE ANÁLISE DOS TEXTOS, A FIM DE FACILITAR O ENTENDIMENTO QUANDO DA CONSULTA AOS ARQUIVOS DIGITAIS**



ANEXO 1

PLANILHAS DE ANÁLISE DOS TEXTOS DA FASE  
DE OBSERVAÇÃO

		Texto da fase de observação			Analyse du découpage									
N°	Titre	Découpage de textes	Analyse Thème / Argument			Analyse de Thème			Analyse d'argument / Proposition					
			Type de Phrase	Thème/ Thèse	Argument / Proposition	Relation Prédicatif	Voix	Groupe Verbal Thème	Organisateurs argumentatifs	Group d'organisateur argumentatif	Type de Phrase	Relation Prédicatif	Voix	Groupe Verbal Argument
1	Comportamento impróprio à mesa	Não. Deve cuspi no chão durante a refeição.	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não. Deve arrotar durante a mesa porque é falta de educação.	C	O	O	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	porque	conjonction	S	(3emePS) Ø	Neutre	état
		Não. Deve comer sem antes lavar as mãos.	C	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não. Deve beliscar e da palmadas no seu vizinho.	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
2	Comportamento impróprio no teatro e no cinema	Não fazer barulho quando as pessoas estiverem assistindo	C	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não levantar quando as pessoas estiverem assistindo;	C	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não conversar quando as pessoas estiverem assistindo;	C	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não fazer barulho quem estiver comendo pipoca	C	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
3	Comportamento impróprio à mesa	Não deve pôr a cabeça acima do prato para comer. Para evitar que caia baba na comida e estrague-a;	C	O	O	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	para	conjonction	C	(3emePS) Ø	G	Présent Indicatif
		Não deve retirar comida da mesa, guardando na bolsa ou em qualquer outro lugar. Porque se alguém vir irá achar que você é ladrão de comida ou outra coisa;	C	O	O	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	porque	conjonction	C	(3emePS) pronom indéfini	G (pronom indéfini)	Infinitif + Présent Indicatif + Metaverbe psychologique
		Não deve meter o dedo no nariz ou no ouvido durante o jantar. Porque seu dedo ficará sujo e vai sujar a comida;	C	O	O	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	porque	conjonction	C	(3emePS) nom	G (nom)	future simple
		Não deve arrotar durante a refeição. Porque os outros vão achar que você é mal educado.	C	O	O	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	porque	conjonction	C	(3emePS) pronom indéfini	G (pronom indéfini)	future simple + Metaverbe psychologique
4	Comportamento impróprio à mesa	Não falar de boca cheia;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não mastigar com a boca aberta;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		E tem mais, limpar a boca após as refeições;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Enfim sejamos educados, porque sendo assim nos tornamos elegantes.	C	O	O	(1èrePP) Ø	G(I)	subjonctif présent	porque	conjonction	S	gerund	G(I)	girond
5	Comportamento impróprio no teatro	Não pode falar alto;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não pode se levantar se não atrapalhar o público;	C	O	O	(3emePS) Ø	G (se)	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	se não	conjonction	S	(3emePS) Ø	G	Présent Indicatif
		Não pode se levantar para e ao banheiro;	C	O	N	(3emePS) Ø	G (se)	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não pode se levantar antes ou termina o teatro;	S	O	N	(3emePS) Ø	G (se)	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não pode se levantar o tempo todo.	S	O	N	(3emePS) Ø	G (se)	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
6	Comportamento impróprio à mesa	Ao se comportar na mesa você não deve espirar na mesa porque é muito nojento;	C	O	O	2emePS	E	Metaverbe Déontique (2PS)+ Infinitif	porque	conjonction	S	(3emePS) Ø	Neutre	etat
		Você pode falar com a boca cheia além do mais eles vão pensar que não é educado;	C	O	O	2emePS	E	Metaverbe Pragmatique (2PS)+ Infinitif	além do mais	conjonction	C	(3emePP) pronom	G (3PP)	Metaverbe psychologique + phrase déclaratif
		E não pode comer com as mãos, portanto isso eles vão pensar que você é nojento	C	O	O	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	portanto	conjonction	C	(3emePP) pronom	G (3PP)	Metaverbe psychologique + phrase déclaratif
		e você não pode comer as pressas demais se não vão pensar que você esta com muita fome. .	C	O	O	2emePS	E	Metaverbe Déontique (2PS)+ Infinitif	se não	conjonction	C	(3emePP) pronom	G (3PP)	Metaverbe psychologique + phrase déclaratif
		Além disso, seja educado	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Etat(3PS) Imperatif	N	N	N	N	N	N
8	Comportamento impróprio no cinema ou teatro	Não devemos fica de pé por que as pessoas querem assistir o filme;	C	O	O	(1èrePP) Ø	G(I)	Metaverbe Déontique (2PP)+ Infinitif	por que	conjonction	S	(3emePP) Nom (pessoas)	G (3PP)	Metaverbe pragmatique + Infinitif
		Não descer deixa lixo no chão do cinema por que as pessoas podem pisar cair.	C	O	O	(3emePS) Ø	G	Infinitif	por que	conjonction	C	(3emePP) Nom (pessoas)	G (3PP)	Metaverbe déontique + Infinitif
9	Comportamento impróprio em aniversário	Não leva doces da festa para casa	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		além disso não come muito	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		e não é só isso e não comer como se estivesse em casa	C	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
12	Comportamento impróprio no teatro	Não falar muito alto porque atrapalha as pessoas de verem	C	O	O	(3emePS) Ø	G	Infinitif	porque	conjonction	C	(3emePS) Ø	G (3PP)	Present Indicatif
		e além disso, e não gritar porque atrapalha as pessoas de escutar;	C	O	O	(3emePS) Ø	G	Infinitif	porque	conjonction	C	(3emePS) Ø	G (3PP)	Present Indicatif
		E não jogar objeto nas personagens e enfim	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
13	Comportamento impróprio no teatro e	Não fazer barulho no teatro ou no cinema;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não ficar no meio das pessoas;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N

	cinema	Não ficar conversando porque no cinema (é) o quanto de ficar calado; Não ficar si levantando quando as pessoas estão assistindo o filme	C	O	O	(3emePS) Ø	G	Infinitif + gerund	porque	conjonction	C	(3emePS) Ø	Neutre	etat
15	Comportamento impróprio à mesa	Não conversar na hora das refeições;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deixar a comida sobre a mesa;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Além disso, comer de gafo e colher;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Enfim seja educado à mesa agradando as pessoas que estão perto de você.	S	O	O	(1èrePS) Ø	G	Etat(3PS) Imperatif	terminaio n verbal	N	C	gerund + etat (3emePP)	G	gerund
16	Comportamento impróprio à mesa durante as refeições	Não deve retirar comida da mesa, guardando-as na bolsa ou na bota para consumo posterior;	C	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve limpar a sua faca as vestes do vizinho;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve cuspir à frente do Senhor;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve meter o dedo no nariz ou no ouvido durante a conversação;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve se sentar debaixo da mesa, por pouco tempo que seja;	S	O	N	(3emePS) Ø	G (se)	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve pôr a cabeça por cima do prato;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
17	Comportamento impróprio no aniversário	Porque não devemos estourar as bolas antes do aniversário termina	C	O	N	(1èrePP) Ø	G (se)	Metaverbe Déontique (2PP)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		e por isso que não devemos brincar no aniversário	S	O	N	(1èrePP) Ø	G (se)	Metaverbe Déontique (2PP)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		e não levar os doces do aniversário para casa e não é só isso ele.	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
19	Comportamento impróprio à mesa	Não deve arrotar durante a mesa	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		enfim caso você arrotar pedir desculpas;	C	O	N	2emePS	E	infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve meter o dedo no nariz ou no ouvido durante a conversa porque e falta de educação.	C	O	O	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	porque	conjonction	S	etat (3emePS)	Neutre	etat
20	Comportamento impróprio em aniversário	Em aniversário não ser amostra e comer com muita educação	S	O	N	(3emePS)	G (se)	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		a minha opinião e que a gente deve ser educado	C	O	N	(3emePS)	G (se)	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		e que não deve ser pidão	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		a gente se quiser um pratinho é para dizer com licença.	S	O	N	(3emePS)	G (se)	etat	N	N	N	N	N	N
		Não devemos deixar coisas no chão se for uma sapataria por que as pessoas deixaria sapato no chão quando as pessoas experimentar;	C	O	O	(1èrePP) Ø	G(l)	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	por que	conjonction	C	(3emePP) Nom (pessoas)	G	conditionel
21	Em lojas e supermercados	Não pode (botar) os produtos em outros lugares;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não devemos soltar o que não deve em público.	S	O	N	(1èrePP) Ø	G(l)	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve ficar em cima da mesa;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
22	Comportamento impróprio no aniversário - Como se comportar em um aniversário.	Não deve meter o dedo no nariz e nem no ouvido perto do bolo;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		E tem mais você não pode pegar coisas escondido;	S	O	N	2emePS	E	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Além disso, você não pode querer ser o dono da festa;	S	O	N	2emePS	E	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Enfim você não pode torci em cima do convidado em quando ele estiver comendo;	C	O	N	2emePS	E	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Por isso não seja guloso	S	O	N	3emePS (l)	E	Etat(3PS) Imperatif	N	N	N	N	N	N
		não queria ir pegar sua comida	S	O	N	3emePS (l)	E	Etat(3PS) Imperatif	N	N	N	N	N	N
		espere ser convidado;	S	O	N	3emePS (l)	E	Etat(3PS) Imperatif	N	N	N	N	N	N
		E não é só isso tente ser educado.	S	O	N	3emePS (l)	E	Etat(3PS) Imperatif	N	N	N	N	N	N
23	Comportamento impróprio	Aniversário é uma festa onde podemos brincar, dançar, mais com educação ou sem educação;	C	O	N	(3emePS) + (3emePP)Ø	E	Etat (3PS) Present Indicatif + Metaverbe Pragmatique (3PP) + Infinitif	N	N	N	N	N	N
		A gente não pode querer sempre ser o primeiro em tudo,	S	O	N	(3emePS)	G(l)	Metaverbe Déontique (3PS)+ Metaverbe Pragmatique (Infinitif) + Infinit	N	N	N	N	N	N

		sempre espere sua vez;	S	O	N	2emePS	E	Etat(3PS) Imperatif	N	N	N	N	N	N
		Outra coisa no aniversário a gente deve ser educado, paciente, legal e divertido.	S	O	N	(3emePS)	G(l)	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
26	Comportamento impróprio à mesa	Não deve limpar a sua faca as vestes do vizinho;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve retirar comida da mesa, guardando a na bolsa ou na bota pra consumo posterior;	C	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve arrotar durante à refeição, em restaurantes ou em festas;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve colocar o dedo no ouvido e depois colocar as mãos na comida;	C	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve colocar no prato do vizinho comidas já mastigadas;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não se pode falar de boca cheia, em restaurantes ou em festas de casamento ou aniversário.	S	O	N	2emePS	G (se)	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
27	Comportamento impróprio à mesa	Na mesa é hora da família reunida,	S	N	N	(3emePS) Ø	G	etat (3emPS)	N	N	N	N	N	N
		todos perguntam como foi seu dia, mas de um jeito educado ou mal-educado;	S	N	N	(3emePP)	E	Present Indicatif (3PP)	N	N	N	N	N	N
		Na mesa não podemos gritar, arrotar ou fala de boca cheia. Porque gritar, arrotar ou fala de boca cheia é muito feio,	C	O	O	(1èrePP) Ø	G (se)	Metaverbe Déontique (2PP)+ Infinitif	porque	conjonction	C	etat (3emePS)	G	etat
		então não pode fazer isso na mesa,	C	O	N	2emePS	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		não seria educado nem para você e nem pros outros	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Etat (FP/C)	N	N	N	N	N	N
		Devemos lavar as mãos,	S	O	N	(1èrePP) Ø	G (se)	Metaverbe Déontique (2PP)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		na mesa limpar os talheres com paninho,	S	O	N	Infinitif ?	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		depois guarda(r) pano no colo;	S	O	N	Infinitif ?	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Limpa a boca depois de comer;	C	O	N	Infinitif ?	G	Imperatif	N	N	N	N	N	N
		Fazer silêncio	S	O	N	Infinitif ?	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		e não fala de boca cheia.	S	O	N	Infinitif ?	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
28	Comportamento impróprio durante as refeições	Lavar as mãos antes de comer;	S	O	N	Infinitif ?	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Durante as refeições o primeiro orar;	S	O	N	Infinitif ?	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não comer de boca aberta;	S	O	N	Infinitif ?	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve limpar a sua faca as vestes do vizinho;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve pôr a cabeça por cima do prato para comer;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não deve pôr o dedo no nariz e no ouvido para comer.	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
29	Comportamento impróprio no cinema ou no teatro	Não devemos conversar para não atrapalhar;	S	O	O	(1èrePP) Ø	G	Metaverbe Déontique (2PP)+ Infinitif	para	conjonction	S	infinitif	G	Infinitif
		Não devemos gritar;	S	O	N	(1èrePP) Ø	G (se)	Metaverbe Déontique (2PP)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		No cinema você não deve conversar e nem gritar.	S	O	N	2emePS	E	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Deve ficar em silêncio;	S	O	N	(3emePS) Ø	G	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não devemos também comer e fazer barulho com a boca e nem arrotar;	SS	O	N	(1èrePP) Ø	G(l)	Metaverbe Déontique (2PP)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não podemos derrubar no chão pipoca do cinema;	S	O	N	(1èrePP) Ø	G(l)	Metaverbe Déontique (2PP)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Enfim e não fazer mais besteiras no teatro ou cinema.	S	O	N	Infinitif ?	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não ficar em cima da mesa;	S	O	N	Infinitif ?	G	Infinitif	N	N	N	N	N	N
30	Comportamento impróprio na mesa	Além disso, não deve senta-se à mesa;	S	O	N	(3emePS) Ø	G (se)	Metaverbe Déontique (3PS)+ Infinitif	N	N	N	N	N	N
		Não coma de boca aberta;	S	O	N	(3emePS) Ø	E	Etat(3PS) Imperatif	N	N	N	N	N	N
		Não coloque resto de comida no prato do vizinho.	S	O	N	(3emePS) Ø	E	Etat(3PS) Imperatif	N	N	N	N	N	N

## ANEXO 2

### PLANILHAS DE ANÁLISE DOS TEXTOS DA FASE DE INTERVENÇÃO – CONSIGNA 1

Élève	TEXTE DÉCOUPÉ	INFRASTRUCTURE TEXTUEL					TEXTUALISATION				MÉCANISMES D'ENONCIATION													
		TD	N° M	N° P	N° §	ST	RELATION DISCURSIF	NID	NIS	NIP	ANALYSE DE PHRASE			Modalisation	Groupe Verbal									
											TYPE DE PHRASE	Relation Predicatif	Voix Enunciatif			AGENTIVITÉ								
E28	Eu vou estuda no Quintino Cunha (T1)	DI	64	9	1	A (T1A)	theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS + I									
	Porquê a minha mãe tameiu a decisau (A1.1/T2)						argument + theme	∅	∅	E(porque)	S	3PS	P	P	IMP									
	porquê ela queria que eu estudasse, la (A2.1)						argument	∅	∅	E(porque)	C	3PS	S	P	MVAPP (PSUB) + PSCP									
	por qué ela estudava La (A2.2)						argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	P	P	IMP									
	e ela falou que era uma escola muito boa (A2.3)						argument	∅	∅	L(e)	C	3PS	S	P	IMP									
	e ela espera que essa ecula teja uma boa etucaçu (A2.4)						argument	∅	∅	L(e)	C	3PS	P	P	MVEPI(PI) + PSCP									
	as pessoas pesam que em escola publica so tem malandragem (T3)						DT	64	9	1	A (T2A)	theme	∅	∅	∅	C	3PP	NEUTRE	G	PI + PSCP				
mas nem toda escola tem isso (A3.1)	argument	∅	∅	E(mas)	S	3PS						NEUTRE	O	PI										
e ela não concorda (A3.2)	DI	64	9	1	A (T2A)	argument	∅	∅	L(e)	S	3PS	P	P	PI										
E26	Na minha opinião, eu quero estudar no Cere	DI	110	15	1	A (T2A)	theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	MVAPP (PI) + I									
	por que é uma escola muito legal,						argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)									
	nós vamos conhecer novos amigos.						argument	∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	GE	FS + I									
	minha mãe foi quem tomou essa decisão	RI				110	15	1	N	∅	AE	∅	∅	C	3PS	P	P	IMP + PSCP						
	ela disse que lá é muito bom.									∅	∅	∅	∅	C	3PS	S	P	IMP + PSCP						
	foi ela sozinha que tomou essa decisão.									∅	∅	∅	∅	C	3PS	P	P	IMP + PSCP						
	e o meu pai também	DI							110	15	1	A (T1A)	∅	∅	∅	L(e)	S	3PS	P	P	IMP			
	eu espero que a escola seja como eles dizem, muito legal,												theme	APHRASE	∅	∅	C	3PS	A	O	MVEPI(PI) + PSCP			
	a gente aprende muito rápido.												argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	G	PI			
	eu acho que as outras pessoas falam muito dessa escola e muito bem,	DI										110	15	1	A (T2A)	theme	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	MVPSI(PI) + PSCP
	que ela é uma boa escola															argument	∅	∅	∅	S	3PS	A	O	E (PI)
	e que é uma escola muito aprendizada.															argument	∅	∅	L(e)	S	3PS	A	O	E (PI)
	e eu concordo com eles	DI													110	15	1	A (T)	theme	∅	AP	L(e)	S	1PS
e com tudo que eles falam.	A (T)		theme	∅	AE														L(e)	S	1PP	A	P	PI
a minha opinião é que ela seja assim como eles falam.	A (T)		theme	∅	AE														L(e)	S	1PP	A	P	PI
E12	Vou estudar no Cere? Por que?	DI	58	6	1													A (T3A)	Q	∅	∅	∅	S	1PS
	Eu gosto do Cere					theme	∅	∅											∅	S	1PS	A	E	FP + I
	por qué ele é o melhor colégio do Bairro					argument	∅	∅											E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	E(PI)
	e também por qué meus primos e meu irmão estuda lá					argument	∅	∅											E(porque)	S	3PP	P	P	PI
	porisso eu vou estuda lá no cere.					theme	∅	∅	E(por isso)	S	1PS								A	E	FP + I			
	E eu vou gostar de conhecer novos amigos e novos professores e a diretora e muito mesmo.					argument	∅	∅	L(e)	C	1PS								A	E	MCAPP(FP) + I + PSCP			
	E22					Eu vou estudar na escola CERE	DI	72	10	1	A (T2A)								theme	∅	∅	∅	S	1PS
porque é o meu sonho estudar lá		argument	∅	∅	E(porque)	S						3PS	A	O				E(PI)						
ela é boa de mais.		argument	∅	∅	∅	S						3PS	NEUTRE	O				E(PI)						
Foi minha mãe		RI	72	10	1	S	∅				∅	∅	∅	S				3PS	P	P	IMP			
ela já sabia que eu queria estudar lá no CERE							∅				∅	∅	∅	C	3PS	P	P	MVPSI(IMP) + PSCP						
ela também acha a escola muito boa também.							A (T)				theme	∅	∅	∅	S	3PS	P	P	PI					
Eu espero que os professores gostem de mim.											argument	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	MVPSI(PI) + PSCP					
As pessoas falam que ela é muita boa	DI	72				10	1	A (T)	theme	∅	∅	∅	C	1PP	NEUTRE	P	PI + PSCP							
eu concordo também									theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	PI							
porque ela dar bons exemplos para os alunos que passam por lá.									argument	∅	∅	E(porque)	C	1PS	NEUTRE	O	PI + PSCP							
E2	Lá no Maria Cardoso so tem 6º ano		DI	56	7			3	L	∅	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI						
	e lá no Maria José tem									∅	∅	∅	L(e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI						
	cada horário das aulas tem dois professores em cada aula									∅	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI						
	e também tem professores de recreação.									∅	∅	∅	L(e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI						
	Eu quis ir para lá por motivos de várias brincadeiras e diversão.	A (T2A)				argument	∅			AA	∅	S	1PS	A	E	MVPRAG (IMP) + I								
	E também quero ir pra lá					theme	∅			∅	L(e)	S	1PS	A	E	MVPRAG (PI) + I								
por que é mais perto da minha casa.	argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI															
E8	Eu vou estudar na escola Quintino Cunha	DI	34	5	1	A(T1A)	theme	∅	∅	∅	S	1PS	NEUTRE	E	FP + I									
	por que eu acho muito divertido						argument	∅	∅	E(porque)	S	1PS	NEUTRE	E	PI									



E27	e ele falou que é verdade.					argument	Ø	Ø	L(e)	C	3PS	S	P	IMP + PSCP
	DI	Eu irei estudar numa escola maravilhosa.§				argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FP + I
		A escola é Quintino Cunha.				theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	E(PI)
		Meu irmão estuda lá				argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	P	P	PI
		e vou acompanhá-lo.				argument	Ø	Ø	L(e)	S	1PS	A	E	FS + I
	RI	Espera aí,				Ø	Ø	Ø	Ø	S	2PS	NEUTRE	R	IPT
		esta pensando que tomei a decisão sozinha				Ø	Ø	Ø	Ø	C	2PS	NEUTRE	R	MVPSI (GERUNDIO) + PSCP
		estão pensando errado,				Ø	Ø	Ø	Ø	S	2PP	NEUTRE	R	GERUNDIO
		minha mãe tomou essa decisão.				Ø	Ø	Ø	Ø	S	3PS	P	P	IMP
	DI	Eu passei um ano letivo no Maria Cardoso uma escola maravilhosa,				argument	Ø	Ø	Ø	S	1PP	A	E	IMP
		esperando que no próximo fosse para uma melhor				argument	Ø	Ø	Ø	C	1PP	A	E	MVASP (FS) + I
		e aí tomei essa pose para ir pro Quintino Cunha				theme	Ø	Ø	L(e)	C	1PP	A	E	GERUNDIO
		uma escola ótima, lhe da um ótimo ensino				argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	IMP
	DT	a educação é ótima				argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI
		a escola é excelente.§				argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI
		Pessoas dizem que estudar numa escola particular é melhor				theme	Ø	Ø	Ø	C	3PP	NEUTRE	G	PI
		porque na escola pública da mal educação				argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI
	DI	eles estão totalmente errados.§				theme	Ø	Ø	Ø	S	3PP	NEUTRE	G	PI
		A escola é maravilhosa				theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI
		não vejo a diferença				argument	Ø	DEITICA?	Ø	S	1PS	A	E	PI
tem um ótimo ensino, uma excelente educação.					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	
DI	Quando eu for para a escola Quintino Cunha				argument	Ø	Ø	E(quando)	S	1PS	A	E	FSUB	
	ai sim irei estudar numa verdadeira escola...§				argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FP	
	Eu vou para o Quintino Cunha				theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FP	
	porque eu acho legal e divertido.§				argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	
DI	Eu tomei essa decisão com os seus pais				argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	
	eu espero que seja muito divertido e legal.§				argument	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	MVEPI + PSCP	
	Eles dizem que está escola não presta				theme	Ø	AP	Ø	C	3PP	P	P	PI	
	que tem muita violência				argument	Ø	Ø	E(que)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	
DI	mais eu não acho isso				theme	Ø	API	L(mas)	S	1PS	A	E	PI	
	porque eu acho ela muito legal.§				argument	Ø	AP	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	
	Mais a minha opinião e que eu vou estudar lá				theme	Ø	AA	L(mas)	C	1PS	A	E	PI	
	porque além de ser legal para mim é necessária.§				argument	Ø	DEITICA?	E(porque)	S	INF	NEUTRE	NEUTRE	PI	
DI	Em que escola vou estudar.§				argument	Ø	DEITICA?	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	INF	
	Eu quero estudar na escola chamada Cere,				argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	
	quero ir para lá				theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MVAPP + I	
	porque é mais perto da minha casa,				theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MVAPP + I	
DI	tem disciplina, e etc.				argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	
	Minha mãe e eu tomamos essa decisão				argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	
	porque ela acha que é seguro lá				theme	Ø	AE	Ø	S	3PS	A	EP	PI	
	que tem vigia e porteiro				argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	S	P	MVPSI (PI) + PSCP	
DI	para pastorar a escola.§				argument	Ø	Ø	E(que)	S	3PS	S	O	PI	
	Meus pais e eu esperamos que esta escola seja como os outros falam: limpa, segura, com disciplina,				argument	Ø	Ø	E(para)	S	INF	P	P	PI	
	eles falam muito bem dela				theme	Ø	Ø	Ø	CC	1PP	A	EP	MVprag (PI) + PSCP	
	e eu concordo,				argument	Ø	Ø	Ø	S	3PP	P	P	PI	
DI	porque minha irmã estuda lá				theme	Ø	Ø	L(e)	S	1PS	A	E	PI	
	e também fala essas coisas sobre esta escola.§				argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	P	P	PI	
	No próximo mês eu vou pro CERE				argument	Ø	Ø	L(e)	S	3PS	P	P	PI	
	porque me disseram que lá não tem tanto aquele problema de greve de professores e lá também é grande				theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FP	
DI	e tem muitos níveis.§				argument	Ø	Ø	E(porque)	C	3PP	NEUTRE	G	IMP	
	E minha mãe que quer que eu vá para lá,				argument	Ø	Ø	L(e)	S	3PS	NEUTRE	O	E(PI)	
	mas eu também quero.				argument	Ø	Ø	L(e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	
	Tem horas que o professor fala do 6º ano como a sala monstro				theme	Ø	AA	Ø	CC	3PS	P	P	MVPRAG(PI) + PSCP	
RI					argument	Ø	Ø	L(mas)	S	1PS	A	E	PI	
					theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	P	P	PI	



	dizendo que os professores são barras pesada, mas eu não tenho medo	DI				A (2T2A)	argument	∅	∅	∅	C	neutre	P	P	GERUNDIO
	theme (CONTRAIRE)						∅	∅	L(mas)	S	1PS	A	E	PI	
	argument						∅	∅	∅	S	1PS	A	E	E(PI)	
	estou até tranquilo						argument	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	MVEPIS(PI) + PSCP
	eu acho que vou me dar bem.§						argument	∅	∅	∅	C	3PP	NEUTRE	G	PI
	Todos falam que o CERE, é bom						argument	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	PI
	ainda não ouvi um comentário ao contrário, eu acho que é boa						theme	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	PI
	tem pessoas que ficam na porta do colégio por bastante tempo						theme	∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	G	PI
	tem que ser bom.§						theme	∅	∅	∅	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	MVEPIS(PI) + PSCP
	Eu vou para o CERE						theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FP
porque eu gostei	argument	∅	∅	E(porque)	S	1PS	A	E	IMP						
e uma escola legal	argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	E(PI)						
tem bons professores uma escola bem organizada.§	A (A3T)	argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI					
Minha mãe escolheu o CERE	S	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	P	IMP						
eu gostei muito da escolha dela	∅	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	IMP						
eu concordo que as pessoas dizem que é longe,	A (1CTCAT1A)	theme (CONTRAIRE) + argument	∅	DEITICA?	∅	C	1PS	A	E	MVEPIS(PI) + PSCP					
mais vale apenas	theme	∅	∅	L(mas)	S	3PS	NEUTRE	G	PI						
eu vou ter uma boa educação escolar.	argument	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FP + I						
Vou estudar no Quintino Cunha	theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FP + I						
por que eu gosto de lá	argument	∅	∅	E(porque)	S	1PS	A	E	PI						
porque eu acho bom muito legal	argument	∅	∅	E(porque)	S	1PS	A	E	PI						
vou conhecer novos amigos	argument	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FP + I						
vou conhecer meus novos professores.§	argument	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FP + I						
Vou gostar muito de brincar com meus colegas no recreio	argument	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	FP + MVAPP + I						
vai ser muito legal.§	argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	FP + I						
A escola que eu vou estudar, ela tem até um porteiro, e a escola que eu vou estudar fica perto da minha casa.§	A (T2A+ 1CA)	theme	∅	∅	∅	S	1PS	NEUTRE	O	FP + I					
A escola é boa os professores, e tem mais	argument	∅	∅	L(e)	C	3PS	NEUTRE	O	FP + I						
ela tem um pátio coberto	argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	E(PI)						
lá as vezes tem briga	argument	∅	∅	L(e)	S	3PS	NEUTRE	G	PI						
e separa.§	argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI						
A escola é uma sala tem dois ou três professores	E	∅	∅	∅	C	3PS	NEUTRE	O	PI						
a aula de cada um dura 50 minutos	∅	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI						
os alunos recebem 7 livros.§	∅	∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	P	PI						
O colégio que escolhe é o Denizaro Macedo	theme	∅	∅	∅	C	1PS	NEUTRE	E	IMP						
É um colégio muito bom e muito legal e um colégio grande	A (2T2A)	argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI					
mais eu queria era estudos no Maria Cardoso mais aqui não tem como (neg grau zero de la modalization)	argument	∅	∅	L(mas)	C	1PS	A	E	MVPRAG(FPRETERITO) + INF						
eu poderia estudar no CERE ou no Quintino Cunha	argument	∅	∅	L(mas)	S	3PS	NEUTRE	O	PI						
mais eu escolhe o Denizaro Macedo.§	argument	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	MEPIS (FPRETERITO) + INF						
O colégio que eu vou	theme	∅	∅	L(mas)	S	1PS	A	E	IMP						
ele tem até o 8º ano	∅	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS						
e é muito divertido	∅	∅	∅	∅	S	3PS	P	P	PI						
as pessoas são muito boas.§	∅	∅	∅	L(e)	S	3PS	NEUTRE	P	E(PI)						
As aulas lá no Denizaro Macedo são muitas boas,	∅	∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	P	E(PI)						
aulas legais e divertidas têm comida boa e professores bons.§	∅	∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	O	E(PI)						
Eu escolhi essa escola	∅	∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	O	PI						
por que era o jeito estudar lá e no colégio legal e divertido.§	theme	∅	∅	API	∅	S	1PS	A	IMP						
É você não quer estudar aqui? no Denizaro Macedo?	argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (IMP) + PSCP						
conclusion	∅	∅	∅	L(e)	S	2PS	NEUTRE	R	MVPRAG(PI) + INF						

E23	então venha se matricular.§	DI	29	5	1	A(T4A)	∅	∅	∅	L(então)	S	2PS	NEUTRE	R	IMPERATIVO
	Eu vou estudar no Quintino Cunha porque é muito legal						theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FP + I
	lá tem muita coisa legal e muitas coisas bonitas						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	G	E(PI)
	e lá é grande						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI
E9	e também vou ter muito amigos.§	DI	51,00	8,00	1,00	A(T4A)	argument	∅	∅	L(e)	S	1PS	A	E	FS + I
	Eu vou para escola (SIC)						theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS
	porque lá tem minha serie						argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	A	O	PI
	ai eu vou ter mais apredesado						argument	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS + I
	e eu vou ter mas colegas lá						argument	∅	∅	L(e)	S	1PS	A	E	FS + I
	porque eu quero ir para lá					argument	∅	∅	E(porque)	S	1PS	A	E	MVPRAG(PI) + INF	
	e também porque a minha escola, (sic) ler mais e mais					argument	∅	∅	L(e)	S	INF	A	O	PI	
	o nome é Jesus Maria José					∅	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	E(PI)	
	e tem mais coisas lá					∅	∅	∅	L(e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	
	conclusion					∅	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	
E19	Em que escola vou estudar.§	DI	74	11	1	A (T1ACT1A)	intro	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS + I
	vou para o Cere						theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS
	porque ele é um colégio muito legal						argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)
	eu sei que lá so tem pisado						contre-argument	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	PI
	mais mesmo asi eu quero i						theme	∅	∅	L(mas)	S	1PS	A	E	PI
	porquí é meu sonho						argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	A	E	E(PI)
	eu dei meu dissisão meus pais/					∅	∅	AP	∅	S	1PS	A	E	IMP	
	acho que esse colégio					theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	O	PI	
	que eu vou achar ele bom para mim desevoe muitos dos meus esudos					theme	∅	∅	E(que)	C	1PS	A	E	FS + I	
	as pessoas falam que u colégio Cere so tem Badido não alunos					theme	∅	∅	∅	C	3PP	P	P	PI	
	eu concordo com iso mais omenos					theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	PI	
	E6					Vou estudar no Quintino Cunha	DI	62	13	1	A (4T3A1CA)	theme	∅	∅	∅
porquê a escola é boa		argument	∅	∅	E(porque)	S						3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)
parte da escola é boa		argument	∅	∅	∅	S						3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)
as vezes tem briga		contre-argument	∅	∅	∅	S						3PS	NEUTRE	G	PI
mais eu não mi meto		argument	∅	∅	L(mas)	S						1PS	A	E	PI
no começo é sato		theme	∅	∅	∅	S						3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)
mais se acostuma		argument	∅	∅	L(mas)	S					3PS	NEUTRE	G	PI	
e vai criando amigo e suas turmas		argument	∅	∅	L(e)	S					3PS	NEUTRE	G	FS + GER	
augumas vezes tem brigas nu recreio		∅	∅	∅	∅	S					3PP	NEUTRE	G	PI	
mais ninguem si intrumeti		∅	∅	∅	∅	S					3PS	NEUTRE	G	PI	
e a diretora segura		∅	∅	∅	L(e)	S					3PS	P	P	PI	
e deixa eles de castigo		∅	∅	∅	L(e)	S					3PS	P	P	PI	
e eu ganho mais livros	∅	∅	∅	L(e)	S	1PS	A	E	PI						
E7	Em que escola vou estudar.§	RI	93	15	1	S	intro	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS + I
	Eu ia estuda na escola Hilza Deoco						script	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FP + I
	mais nao deu serdo						script	∅	∅	L(mas)	S	3PS	NEUTRE	G	IMP
	eu desejo é estudar na escola sere					theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	PI	
	para mim não para de estudar					argument	∅	∅	L(para)	S	INF	A	E	I	
	porque sao gentis					argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	G	E(PI)	
	se não estuda					argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	G	PI	
	nos fica no meio da rua					theme	∅	∅	∅	S	1PP	NEUTRE	G	PI	
	i fica vendo o trafico de drogas					theme	∅	∅	L(e)	S	1PP	NEUTRE	G	PI + GER	
	i eles oferese					theme	∅	∅	L(e)	S	3PP	S	P	PI	
	i si você estuda					argument	∅	∅	L(e)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	
	ai você nao fica no meio da rua					theme	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	G	PI	
	i nao si envovi					theme	∅	∅	L(e)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	
	ais se voce estudar					theme	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	G	I	
	e voce vai dar ocuma coiza na vida					argument	∅	∅	L(e)	S	3PS	NEUTRE	G	FS + I	
	i ai vocês vam crescer					argument	∅	∅	L(e)	S	3PP	NEUTRE	G	FS + I	
	i vai trabalhar					argument	∅	∅	L(e)	S	3PS	NEUTRE	G	FS + I	
	i a sim vai len vando a vida					argument	∅	∅	L(e)	S	3PS	NEUTRE	G	FS + GER	
E21	Em que escola vou estudar.§	DI	67	12	1	A (T4A)	intro	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS + I
	Eu vou estudar na escola Quintino Cunha						theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS + I
	por que eu acho muito interessante						argument	∅	∅	E(porque)	S	1PS	A	E	FS + I
	foi eu mesma que escolhi						argument	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	PI
	é minha opinião						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)
	eu espero que eu aprento mais coisas						argument	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	PI
	elas acham bem divertidas sobre essa escola.						∅	∅	∅	∅	S	3PS	A	E	PI
	A						theme	∅	∅	DEITICA	∅	S	3PP	S	P

outros se encontram comigo				(3T2A1CT)	theme	∅	DEITICA	∅	S	3PP	S	P	PI	
outros não dizem que lá não ensina nada					theme	∅	DEITICA	∅	C	3PP	S	P	PI	
mas eu nao ligo					contre-theme	∅	∅	L(mas)	S	1PS	A	E	PI	
o que importa é o que eu penso de lá não eles					argument	∅	AP	∅	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	

## ANEXO 3

### PLANILHAS DE ANÁLISE DOS TEXTOS DA FASE DE INTERVENÇÃO – CONSIGNA 2

Élève	TEXTE DÉCOUPÉ	INFRASTRUCTURE TEXTUELLE				TEXTUALISATION				MÉCANISMES D'ENONCIATION						
		TD	N° M	N° P	N° §	ST	RELATION DISCURSIF	NID	NIS	NIP	ANALYSE DE PHRASE			Modalisation		
											TYPE DE PHRASE	Relation Prédicatif	Voix Enunciatif	Voix	Groupe Verbal	
E28 (2)	A minha nova escola e o Quintino Cunha todos falam que lá e uma escola boa§	DI	157	22	5	A (T1A)	theme	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	argument					∅	∅	∅	C	3PP	NEUTRE	G	PI	N		
	Eu queria ficar aqui no maria cardoso					A (T2A)	theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	MVAPP (FP) + I	O
	argument						∅	∅	L(mas)	C	1PS	A	E	PI	N	
	mas não posso por que so e ate o quinto ano e eu vou pro sexto.§					D	argument	∅	∅	L(e)	S	1PS	A	E	FS	N
	∅						∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	NEUTRE	E	N	
	Os pontos positivos e negativos são pocos					D	∅	∅	∅	∅	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	O negativo é que o maria cardoso so tem ate o quinto ano e eu acho ruim						∅	∅	∅	L(e)	S	1PS	A	E	PI	N
	∅						∅	∅	∅	C	3PP	NEUTRE	G	E (PI)	N	
	∅						∅	∅	L(e)	S	2PS	NEUTRE	D	PI	N	
	os outros pontos são que todas as escolas tem sempre aquelas briguinhas e sempre você dar certo					D	∅	∅	∅	L(e)	C	3PP	NEUTRE	G	E (PI)	N
	∅						∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	G	E (PI)	N	
	e que essas coisinhas são as crianças que sempre estao aim aperrando dentro da escola e as partes positivas (SAO)						∅	∅	∅	L(e)	S	3PP	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	∅						∅	∅	∅	S	INFINITIF	NEUTRE	G	I	N	
	não brigar					D	∅	∅	∅	∅	S	INFINITIF	NEUTRE	G	I	N
	não arengar e etc						∅	∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	negativas (SAO)						∅	∅	∅	∅	S	INFINITIF	NEUTRE	G	I	N
	∅						∅	∅	∅	S	INFINITIF	NEUTRE	G	I	N	
	bater					A (T1A)	∅	∅	∅	∅	S	INFINITIF	NEUTRE	G	I	N
	chutar						∅	∅	∅	∅	S	INFINITIF	NEUTRE	G	I	N
	aregar e etc§						∅	∅	∅	∅	S	INFINITIF	NEUTRE	G	I	N
	∅						∅	∅	∅	C	1PS	A	E	IMP	N	
	A escola que eu escolhi e uma escola boa e tem um bom ensino bons professores bons diretores e coordenadores e etc§					A (T1A)	theme	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	IMP	N
	argument						∅	∅	L(e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	a escola quintino cunha [...] e uma otima escola para todos					A (2T)	theme	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N
	e tenho certeza que vai estudar muito mas pessoas lá !...§						theme	∅	∅	L(e)	C	1PS	NEUTRE	G	FS	O
	E26					Em que escola vou estudar	DI	196	27	6	A (3T3A)	theme	∅	∅	∅	S
na minha opinião, eu quero estudar no cere		theme	∅	∅	∅	S						1PS	A	E	MVAPP (PI) + I	O
eu quero ir pra lá,		theme	∅	∅	∅	S						1PS	A	E	MVAPP (PI) + I	O
porque eu não posso mais ficar aqui no maria cardoso		argument	∅	∅	E(porque)	S						1PS	A	E	MVEPIS (PI) + I	O
por que eu já terminei a 5ª Série e aqui não tem o 6º ano.§		argument	∅	∅	E(porque)	S					1PS	A	E	IMP	N	
Eu quero estudar lá,		argument	∅	∅	L(e)	S					3PS	NEUTRE	O	PI	N	
porque dizem que lá é uma boa escola, os professores são legais e etc...		theme	∅	AA	∅	S					1PS	A	E	MVAPP (PI) + I	O	
mas tem uma coisa ruim,		A (T1AC T2A)	argument	∅	AA	E(porque)					C	3PP	NEUTRE	G	PI + PSCP	N
lá tem muitas tarefas difíceis			contre-theme	∅	∅	L(mas)					S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	N
que eu nem sei nem o que fazer§			argument	∅	AA	∅					S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
lá também tem muitos conselhos legais			argument	∅	∅	E(que)					C	1PS	A	E	PI + PSCP	N
as pessoas estudam lá		A (T3A)	argument	∅	AA	∅					S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
porque tem muitas coisas			theme	∅	AA	∅					S	3PP	NEUTRE	G	PI	N
os professores são legais,			argument	∅	∅	E(porque)					S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
tudo é muito legal, as pessoas			argument	∅	∅	∅					S	3PP	NEUTRE	P	E (PI)	N
os professores ensinam muito bem principalmente a escola§		A (T3A)	argument	∅	∅	∅					S	1PS	NEUTRE	G	E (PI)	N
A escola é legal, as atividades, as crianças, as professoras, os teatros, as apresentações, e as aulas§			argument	∅	∅	∅					S	3PP	NEUTRE	P	PI	N
Eu escolhi estudar lá		A (T)	theme	∅	∅	∅					S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N
porque eu posso até ir com os meus irmãos ou minhas amigas			theme	∅	AA	∅					S	1PS	A	E	MVPSY (IMP) + I	O
mas nem se eu fosse sozinha		A (T3A)	argument	∅	∅	E(porque)					S	1PS	A	E	MVEPIS (PI) + I	O
eu nunca ia deixar de ir pra aquela escola maravilhosa.§			argument	∅	∅	L(mas)					S	1PS	A	E	PISUB	N
Estude lá,		A (T4A)	argument	∅	AP	∅					C	1PS	A	E	IMP + I + PSCP	O
porque essa escola é muito maravilhosa, você não pode perde por tudo que você não pensa o que acontece lá			theme	∅	∅	∅					S	2PS	NEUTRE	R	IP T	N
tem tudo o que você precisa			argument	∅	AP	E(porque)					S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N
para aprender, computação, teatro, brincadeiras, danças, e etc.§			argument	∅	AA	∅					C	2PS	NEUTRE	R	MV??? (PI) + I + PSCP	O
		argument	∅	∅	∅	C					3PS	NEUTRE	G	PI + PSCP	N	
		argument	∅	∅	E(para)	S					INFINITIF	NEUTRE	G	I	N	

E12	Por quê eu não vou mais ficar no maria cardoso, por não tem a 6ª série e também por quê o Cere é o melhor colégio do bairro porisso que eu vou pra lá se eu passar§ por que, não tem a 6ª série e também se nós passamos de ano nós vamos pra outros colégios porisso que eu vou pro Cere por quê ele tem muitas series vai até o 3º ano porisso que eu vou para lá mas tem a ques tão de conhecer novos colegas, professores conhecer os professores, das físicas, e das danças, das informáticas, e também da qualidade que é estudar no Cere por quê, tem bons diretores, e tem também as salas de aula adequada para deficientes, e tem salas de vidio, de interneti, e também é muito legal, e também tem muitas outras atividades muitos legal§ Eu escolhi o cere por quê ele é o melhor colégio, por quê eu escolhi o cere, por quê ele tem os melhores professores e alunos sem contar as físicas, as danças, etc.§ Eu vou para o Cere, por quê ele é o melhor colégio que eu já vi e é o melhor adequado para deficientes e para quem tá de moleta, também tem a melhor qualidade de vida porisso eu digo é bom estudar no cere.§	DI	219	32	3	A (2T2A)	theme	∅	∅	E(porque)	S	1PS	A	E	FP + I	N						
							argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	N						
							argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N						
							theme	∅	∅	E(porisso)	S	1PS	A	O	FP	N						
							∅	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	PISUB	N						
							argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	N						
						A (2T5A)	argument	∅	∅	L (e)	S	2PP	A	EP	PI	N						
							argument	∅	∅	∅	S	2PP	A	EP	PI	N						
							theme	∅	∅	E(porisso)	S	1PS	A	E	FP	N						
							argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
							argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
							theme	∅	∅	E(porisso)	S	1PS	A	E	PI	N						
						L	argument	∅	∅	L (mas)	C	3PS	NEUTRE	G	PI + PSCP	N						
							argument	∅	∅	∅	S	INFINITIF	NEUTRE	G	PI	N						
							argument	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
							∅	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
							∅	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
							∅	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
						A (2T3A)	∅	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
							∅	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
							∅	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
							∅	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
							theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	IMP	N						
							argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N						
						A (3T4A)	theme	∅	∅	E(porque)	S	1PS	A	E	IMP	N						
							argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
							argument	∅	∅	∅	S	INFINITIF	NEUTRE	G	I	N						
							theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FP	N						
							argument	∅	∅	E(porque)	C	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N						
							argument	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N						
						E22	Eu não posso mais ficar no maria cardoso por que não tem o 6º ano letivo por isso eu vou para o cere por que lá tem o 6º ano§ Os pontos positivos é que lá tem quadra de esporte mas os pontos negativos é que tem muitas brigas§ Tem muitos asaltos os garotos pinchando na porta da escola e voltando para os pontos positivos lá tem laboratório, sala de informática e outras coisas boas.§ mas lá do lado de fora da escola tem muitos furtos tem muita pichação Mas é assim mesmo tudo tem seu lado bom e ruim.§ Eu escolhe o cere por que la tem coisas boas, quem for estudar lá não vai se arepender§ O cere é bom tem várias coisas lindas lá dentro tem professores legais eu descobri pela minha prima ela estuda lá	DI	357	24	5	A (T1A)	theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	MVEPIS (PI) + I	O
													argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
theme	∅	∅	E(porisso)	S	1PS								A	E	FP	N						
argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS								NEUTRE	O	PI	N						
argument	∅	∅	∅	C	3PS								NEUTRE	O	E (PI)	N						
contre-theme	∅	∅	L (mas)	C	3PS								NEUTRE	O	E (PI)	N						
A (T4AC T4A)	argument	∅	∅	∅	S							3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
	argument	∅	∅	∅	S							3PP	NEUTRE	PP	GER	N						
	intro	∅	∅	L (e)	S							GER	NEUTRE	PP	GER	N						
	argument	∅	∅	∅	S							3PS	NEUTRE	O	PI	N						
	contre-argument	∅	∅	L (mas)	S							3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
	contre-argument	∅	∅	∅	S							3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
E2	lá no maria cardoso não tem 6ª série e lá na maria José tem cada horário de aula tem dois professores em cada aula§	DI	113	15	4	A (T1A)	theme	∅	∅	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
							argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
							theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	IMP	N						
							argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
							argument	∅	∅	∅	C	3PS	NEUTRE	G	FSUB	N						
							theme	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N						
						A (2T7A)	argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	N						
							argument	∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	NEUTRE	PI	N						
							argument	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	IMP	N						
							argument	∅	AA	∅	S	3PS	P	P	PI	N						
							argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
							theme	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
E2	lá no maria cardoso não tem 6ª série e lá na maria José tem cada horário de aula tem dois professores em cada aula§	DI	113	15	4	A (T1A)	argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
							argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						







E20	DI	161	24	6	L	argument	Ø	Ø	E(porisso)	S	1PS	A	E	FS	N
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
						argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	N
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PS + I	N
						Ø	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
						Ø	Ø	Ø	Ø	S	2PP	A	EP	PI	N
						Ø	Ø	Ø	L (mas)	S	2PP	A	EP	PI	N
						Ø	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
						Ø	Ø	Ø	Ø	C	2PP	NEUTRE	O	PI	N
						Ø	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
						Ø	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
						Ø	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	O	PI	N
					A (T2A)	theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	IMP	N
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
						argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	O	PI	N
					A (T1A)	theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	IMP	N
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
						argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	N
A (T1A)	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N					
	intro	Ø	Ø	Ø	C	2PS	A	E	IPT	N					
	theme	Ø	Ø	Ø	S	2PS	A	E	IPT	N					
	argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	O	PI	N					
E20	DI	161	24	6	A (3T3A)	theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS + I	N
						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS + I	N
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N
						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	N
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N
						argument	Ø	Ø	L (e)	S	1PS	A	E	PI	N
					A (T2A)	theme	Ø	Ø	Ø	C	3PP	A	E	E (PI)	N
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	A	E	PI	N
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
						argument	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	PI + PSCP	N
					A (T1A)	intro	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
						theme	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	FS + PI	N
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
					A (T1A)	theme	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	FS + PI	N
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N
					A (2T3A)	argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N
A (T2A)	theme	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	PI	N					
	argument	Ø	Ø	E(porque)	S	I	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N					
	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N					
E18	DI	148	25	7	A (2T1A)	conclusion	Ø	Ø	Ø	S	2PS	A	E	IPT	N
						intro	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS + I	N
						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MVAPP (PI) + I	O
					A (T2AC T2A)	theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MVAPP (FP) + I	O
						argument	Ø	Ø	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MVAPP (PI) + I	O
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	I	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PP	S	P	PI	N
						contre-theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	N
						argument	Ø	Ø	L (para)	S	I	NEUTRE	G	I	N
A	theme	Ø	Ø	Ø	C	3PP	S	P	PI + PSCP	N					
<p>por isso vou pra lá,          porque aqui no Maria Cardoso não tem mais a meu ano          vou fazer o 6º ano          no Quintino Cunha tem educação, física, aula de informática, várias coisas.§          No Quintino Cunha tem aulas bastantes legais como na educação física,          na aula fazemos exercícios, ginásticas          mais também brincamos de vôlei, carimba, pega-pega várias coisas.§          Na Quintino Cunha também tem aula de informática          na aula nós aprendemos a fazer várias coisas,          a escola é excelente          ela investe no nosso futuro,          ela nos ensina a fazer o melhor.§          O Quintino Cunha foi como um ponto de vista pra mim.          A escola é maravilhosa          ela tem muita educação,          não vejo diferente de uma escola particular para a Quintino Cunha          ela é muito boa.§          Você leitor deste jornal quer saber onde estudar numa escola boa          vá para o Quintino Cunha          lá nos ajudar a nos incentiva para o nosso futuro.§</p>															
<p>Eu vou estudar no Quintino Cunha          eu vou estuda lá          porque eu acho legal          eu vou para lar          porque eu acho muito apropriado para mim e também eu coneço muito pessoa lá.§          As opções são porque eu vou para a 6º ano eu aqui no Maria Cardoso não tem 6º ano só tem até o 5º ano.§          O Colégio que eu vou ele tem muito sala e é muito legal          a aula que eu vou gosta mais é física porque tem vôlei, futebol e muitas coisas mais.§          Eu também vou gosta muito é das aulas de Português,          porque eu gostou muito.§          Eu vou para Quintino Cunha          porque eu escolhe essa escola          porque eu acho legal e divertida também          porque eu acho muito legal lá e também muita adequada par mim.§          Eu recomendo essa escola para quem vai ler esse comentário          porque além de ser legal          é adequada para dadas as idades e muito divertido la          vá para essa escola. Quintino Cunha.§</p>															
<p>Em que escola vou estudar.§          Eu quero estudar na escola chamada CERE.          Eu queria continuar na Maria Cardoso,          mas lá não tem o 6º Ano.§          Quero estudar lá          porque além de ser perto da minha casa,          dizem que tem disciplina, e etc.§          Lá também é um pouco ruim          porque tem muito tarefa          para concluir.§          As pessoas dizem que lá é uma boa escola</p>															



	tem esporte, irei aprender bastante vai ser muito legal.§				(2T2A)	argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	N	
						theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS + I	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	G	FS + I	N	
E10	A escola Quintino Cunha tem pátio coberto e bons professores.§ A escola Maria Cardoso tem até o 5º ano.§ A escola tem pátio coberto e bons professores.§ A escola tem varias pichação dos próprios alunos picha a escola de noite. § A escola tem patiu cobeto tem bons professores§ A escola é bom tem bons alunos e bom professoris e la tem ate 1º grai§	DI	65	9	6	L	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						∅	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						∅	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						∅	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						∅	∅	∅	∅	C	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						∅	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						∅	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
					A (T2A)	theme	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						argument	∅	AA	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						theme	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	PI	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
						contre-theme	∅	∅	L (mas)	S	1PS	A	E	PI	O	
						argument	∅	∅	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						conclusion	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	PI	O	
E5	O colegio que eu escolhi é o DENIZARO colégio muito bom é muito legal é um colégio grande mais eu queria era estudar no maria cardoso mais la não tem 6º ano eu PODERIA estudar no cere ou no quintino cunha§ O colegio que eu vou ele tem até o 8º ano e é muito divertido as pessoas la sam muito boas§ as aulas la saum muito boas aulas legais divertidas comida boa professores bons e é muito grande§ Eu escolhi essa escola por que era o geito estudar la ele é muito legal estudar lã§ e voce não quer estudar lá esse colegio e muito legal la tem recreio os professores saum legais então vem estudar.§	DI	117	21	5	A (TSAC TA)	theme	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	PI	N
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
						conclusion	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	PI	O	
						argument	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					A (2T5A)	theme	AN	∅	∅	S	1PS	A	E	PI	N	
						argument	APHRASE	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						a	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
						theme	∅	AA	∅	S	3PP	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
						argument	∅	AA	∅	S	3PP	NEUTRE	O	PI	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	O	PI	N	
						argument	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					A (2T1A)	theme	AP	∅	∅	S	1PS	A	E	IMP	N	
						argument	∅	AA	E(porque)	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (IMP)	O	
						theme	∅	AA	∅	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
						conclusion	∅	AA	L (e)	S	2PS	A	E	IPT	O	
						theme	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PP	P	P	PI	N	
						conclusion	∅	∅	L (então)	S	2PS	A	E	PI	N	
E23	Quintino Cunha irei para lá por causa que lá tem educação é ótima escola e excelente. A escola é maravilhosa não seja diferença tem um ótimo ensino, uma excelente educação no Maria Cardoso não tem mais meu ano por isso vou pra lá.§ No Quintino Cunha tem ótimo educação lá os professores nos incentiva a fazer varias coisas como, trabalho etc.§ Pessoas dizem que estudar numa escola particular é melhor porque na escola pública dar mal educação estão errados no Quintino Cunha tinha escolas demais e muito boas.§ Você que está lendo este jornal quer uma opção para ir algumas escolas vai para Quintino Cunha porque lá é bom tem educação.§ Eu vou para lar e também porque a minha escola, mas e mais o nome Maria José e tem mais coisas lar.§ e eu vou ter mais colegas lar porque eu quero ir para lar Lar tem aula de educação física, aula de computação e vôlei.§ Lar no Maria José tem vários esportes	DI	111	18	4	A (2T5A)	theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS	N
						argument	∅	∅	E(por causa)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						theme	∅	∅	E(porisso)	S	1PS	A	E	FS	N	
						theme	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
					A (T1A)	argument	∅	∅	∅	C	3PP	A	P	PI	N	
					A (TACT A)	theme	∅	∅	∅	C	3PP	S	P	PI + PSCP	N	
						argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						conclusion	∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	G	IMP	N	
						intro	∅	∅	∅	S	2PS	A	E	PI + GER	N	
						intro	∅	∅	∅	S	2PS	A	E	PI	N	
						intro	∅	∅	L (e)	S	I	A	E	I	N	
						theme	∅	∅	∅	S	2PS	A	E	IPT	N	
						argument	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
E9		DI	87	12	5	A (2T3A)	theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS	N
						argument	∅	∅	L (e)	C	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						argument	∅	∅	L (e)	S	1PS	A	E	FS + I	N	
						theme	∅	∅	E(porque)	S	1PS	A	E	MVAPP (PI) + I	O	
						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
					A	argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	

E19	DI	242	38	4	(2T5A)	argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N						
						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N						
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	FS + I	N						
						theme	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	FS	N						
						theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	E(PI)	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MVAPP (FP) + I	O						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MVEPIS (PI) + I	O						
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
						contre-theme	Ø	Ø	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	O	PISUB	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FP	N						
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	E(PI)	N						
						conclusion	Ø	Ø	Ø	S	3PP	NEUTRE	O	E(PI)	N						
						E19	RI	242	38	4	A (T5A1 CT)	theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	O
argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS							NEUTRE	O	PI	N						
theme	Ø	Ø	E(porque)	C	3PS							A	E	E(PI)	N						
contre-theme	Ø	Ø	L (mas)	C	3PS							NEUTRE	G	PISUB	N						
contre-theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS							A	E	FP	O						
argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS							NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N						
Ø	Ø	Ø	Ø	S	1PS							A	E	IMP	N						
Ø	Ø	Ø	Ø	S	1PS							A	E	IMP	N						
Ø	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS							A	E	IMP	N						
Ø	Ø	Ø	L (mas)	S	1PS							A	E	IMP + GER	N						
Ø	Ø	Ø	L (e)	C	1PS							A	E	IMP	N						
Ø	Ø	Ø	Ø	S	1PS							A	E	PI	N						
Ø	Ø	Ø	Ø	C	1PS							A	E	IMP + GER	O						
Ø	Ø	Ø	E(porque)	S	3PP							A	E	IMP	N						
E19	DI	242	38	4	A (2T2A2 CT)							argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	O						
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
						theme	Ø	Ø	E(porque)	C	3PS	A	E	E(PI)	N						
						contre-theme	Ø	Ø	L (mas)	C	3PS	NEUTRE	G	PISUB	N						
						contre-theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FP	O						
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N						
						E19	DI	242	38	4	N	Ø	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N
												Ø	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N
												Ø	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	IMP	N
												Ø	Ø	Ø	L (mas)	S	1PS	A	E	IMP + GER	N
												Ø	Ø	Ø	L (e)	C	1PS	A	E	IMP	N
												Ø	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	N
												Ø	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	IMP + GER	O
												Ø	Ø	Ø	E(porque)	S	3PP	A	E	IMP	N
E19	DI	242	38	4	A (3A1C A)							argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
												contre-argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
												argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N
												argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
												theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N
												theme	Ø	APHRASE	E(porque)	S	1PS	A	E	IMP	N
												argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	E(PI)	N
						conclusion	Ø	Ø	Ø	C	3PP	S	P	PI	N						
						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N						
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N						
						contre-theme	Ø	Ø	L (e)	S	1PS	A	E	PISUB	N						
						argument	Ø	Ø	L (mas)	S	1PS	A	E	PI	O						
						theme	Ø	Ø	Ø	C	I	A	E	PI	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	A	E	IPT	N						
						conclusion	Ø	Ø	L (e)	S	I	A	E	PI	N						
conclusion	Ø	Ø	Ø	S	I	A	E	I	N												
E5	DI	115	19	5	A (T2A)	theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MVEPIS (PI) + I	O						
						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N						
						argument	Ø	Ø	E(porque)	C	3PS	NEUTRE	O	E(PI)	N						
						theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	A	E	E(PI)	N						
						argument	Ø	Ø	L (mas)	C	3PS	S	P	PI	O						
						theme	Ø	APHRASE	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
						theme	Ø	APHRASE	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
						argument	Ø	AA	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
						argument	Ø	AA	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
						theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N						
						argument	Ø	AA	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N												

	A escola é tudo de bom quem for ler o texto la é muito legal§							theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N
								conclusion	Ø	Ø	Ø	S	I	NEUTRE	G	FS + I	N
								conclusion	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	N
								argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								argument	Ø	Ø	L (e)	C	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								theme	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	O	E(PI)	N
								argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	O	FS + I	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								argument	Ø	Ø	E(porque)	C	3PS	NEUTRE	O	PI + PSCP	N
								argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								argument	Ø	AA	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								theme	Ø	AA	E(porque)	C	3PS	NEUTRE	O	PI	O
								argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS + I	N
								argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	MVEPIS (PI) + I	O
								argument	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	MVDEO (PI) + PSCP	O
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	IMP	N
								argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N
								theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N
								argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PP	P	P	E(PI)	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PP	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N
								argument	Ø	Ø	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	MVAPP (PI) + I	O
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	MVAPP (PI) + I	O
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	G	I	N
								argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	G	I	N
								theme	Ø	AA	Ø	C	3PP	NEUTRE	G	PI	N
								argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	N
								theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N
								theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N
								theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	E(PI)	N
								argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	A	E	PI	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	A	E	PI	N
								argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	G	PI + PSCP	N
								conclusion	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	PI + PSCP	N
								intro	Ø	AP	Ø	S	3PS	NEUTRE	G	PI + GER	N
								theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	A	E	IPT	N
								argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	A	E	PI	N
								theme	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI + GER	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N

## ANEXO 4

### PLANILHAS DE ANÁLISE DOS TEXTOS DA FASE DE INTERVENÇÃO – CONSIGNA 3

Élève	TEXTE DÉCOUPÉ	INFRASTRUCTURE TEXTUELLE				TEXTUALISATION				MÉCANISMES D'ENONCIATION																																																																																																																																							
		TD	Nº M	Nº P	Nº §	ST	RELATION DISCURSIF	NID	NIS	NIP	ANALYSE DE PHRASE																																																																																																																																						
											TYPE DE PHRASE	Relation Predicatif	Voix Enunciatif	Voix	Groupe Verbal	Modalisation																																																																																																																																	
E28 (3)	A minha nova escola e o Quintino Cunha	DI	159	22	5	A (T1A)	theme	∅	∅	∅	S	3PS	A	NEUTRE	etat	N																																																																																																																																	
	argument						∅	∅	∅	C	3PP	S	G	present indicatif	N																																																																																																																																		
	Eu queria ficar aqui no maria cardoso						DI	159	22	5	A (T2A)	theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	metaverbe appreciatif + phrase declaratif	O																																																																																																																												
	argument											∅	∅	E(mas)	C	1PS	A	E	present indicatif	N																																																																																																																													
	mas não posso por que so tem ate o quinto ano e eu vou pro sexto.§											DI	159	22	5	A (T2A)	argument	∅	∅	L(e)	S	1PS	A	E	future simple	N																																																																																																																							
	∅																∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	NEUTRE	etat	N																																																																																																																								
	Os pontos positivos e negativos são pocos																DI	159	22	5	D	∅	∅	∅	∅	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	etat	N																																																																																																																		
	O negativo é que o maria cardoso so tem ate o quinto ano e eu acho ruim																					DI	159	22	5	D	∅	∅	∅	L(e)	S	1PS	A	E	present indicatif	N																																																																																																													
	os outros pontos são que todas as escolas tem sempre aquelas briguinhas																										DI	159	22	5	D	∅	∅	∅	∅	C	3PP	NEUTRE	G	etat	N																																																																																																								
	mas sempre tudo dar certo																															DI	159	22	5	D	∅	∅	∅	E(mas)	S	3PP	NEUTRE	D	present indicatif	N																																																																																																			
	e (que) essas, coisinhas são as crianças que sempre estao aim aperrriando dentro da escola																																				DI	159	22	5	D	∅	∅	∅	L(e)	C	3PP	NEUTRE	G	etat	N																																																																																														
	e as pontos positivos (SAO)																																									DI	159	22	5	D	∅	∅	∅	L(e)	S	3PP	NEUTRE	NEUTRE	etat	N																																																																																									
	não brigar																																														DI	159	22	5	D	∅	∅	∅	∅	S	I	NEUTRE	G	I	N																																																																																				
	não arengar e etc																																																			DI	159	22	5	D	∅	∅	∅	∅	S	I	NEUTRE	G	I	N																																																																															
	negativas (SAO)																																																								DI	159	22	5	D	∅	∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	NEUTRE	etat	N																																																																										
	bater																																																													DI	159	22	5	D	∅	∅	∅	∅	S	I	NEUTRE	G	I	N																																																																					
	chutar																																																																		DI	159	22	5	D	∅	∅	∅	∅	S	I	NEUTRE	G	I	N																																																																
	brigar e etc§																																																																							DI	159	22	5	D	∅	∅	∅	∅	S	I	NEUTRE	G	I	N																																																											
	A escola que eu escolhi e uma escola boa																																																																												DI	159	22	5	A (T1A)	theme	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	imperfet	N																																																						
	e tem um bom ensino bons professores bons diretores e coordenadores e etc§																																																																																	DI	159	22	5	A (T1A)	argument	∅	∅	L(e)	S	3PS	NEUTRE	O	present indicatif	N																																																	
	a escola quintino cunha [...] e uma otima escola para todos e tenho certeza que vai estudar muito mas pessoas la !...§																																																																																						DI	159	22	5	A (2T)	theme	∅	∅	L(e)	C	1PS	NEUTRE	G	future simple	O																																												
	Em que escola vou estudar.§																																																																																											DI	159	22	5	A (2T)	theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS + I	N																																							
	Na minha opinião, eu quero estudar no Cere																																																																																																DI	159	22	5	A (3T3A)	theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	MVAPP (PI) + I	O																																		
	Eu quero ir pra lá,																																																																																																					DI	159	22	5	A (3T3A)	theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	MVAPP (PI) + I	O																													
	por que eu não posso mais ficar aqui no maria cardoso																																																																																																										DI	159	22	5	A (3T3A)	argument	∅	∅	E(porque)	S	1PS	A	E	MVEPIS (PI) + I	O																								
	porque eu já terminei a 5ª série aqui no maria cardoso																																																																																																															DI	159	22	5	A (3T3A)	argument	∅	∅	E(porque)	S	1PS	A	E	IMP	N																			
	e não tem o 6º ano.§																																																																																																																				DI	159	22	5	A (3T3A)	argument	∅	∅	L(e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N														
	Eu quero estudar lá																																																																																																																									DI	159	22	5	A (3T3A)	theme	∅	AA	∅	S	1PS	A	E	MVAPP (PI) + I	O									
por que dizem que lá é uma boa escola,	DI	159	22	5	A (3T3A)	argument																																																																																																																									∅	AA	E(porque)	C	3PP	S	G	PI + PSCP	N										
os professores são legais e etc...						DI																																																																																																																									159	22	5	A (3T3A)	argument	∅	∅	L(mas)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	N					
mas tem uma coisa ruim,							DI	159	22	5	A (T1ACT2A)																																																																																																																								contre-theme	∅	AA	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N					
lá não tem os colegas que eu tenho aqui.§																																																																																																																																			DI	159	22	5	A (T1ACT2A)	argument	∅	∅	E(que)	C	1PS	A	E	PI + PSCP	N
lá também tem muitos conselhos legais,												DI	159	22	5	A (T1ACT2A)																																																																																																																								argument	∅	AA	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
as pessoas estudam lá																																																																																																																																								DI	159	22	5	A (T1ACT2A)	theme	∅	AA	∅	S
porque tem muitas coisas,																	DI	159	22	5	A (T3A)																																																																																																																								argument	∅	∅	E(porque)	S
os professores são legais,																						DI	159	22	5	A (T3A)																																																																																																																			argument	∅	∅	∅	S
tudo é muito legal,																											DI	159	22	5	A (T3A)																																																																																																														argument	∅	∅	∅	S
as pessoas os professores ensinam muito bem principalmente a escola.§																																DI	159	22	5	A (T3A)																																																																																																									argument	∅	∅	∅	S
A escola é legal, as atividades, as crianças, as professoras, os teatros, as apresentações, as aulas§																																					DI	159	22	5	A (T)																																																																																																				theme	∅	∅	∅	S
Eu escolhi estudar lá																																										DI	159	22	5	A (T)																																																																																															theme	∅	AA	∅	S
porque eu posso ir até com os meus irmãos ou minhas amigas,																																															DI	159	22	5	A (T)																																																																																										argument	∅	∅	E(porque)	S
mas nem se eu fosse sozinha,																																																				DI	159	22	5	A (T)																																																																																					argument	∅	∅	L(mas)	S
eu nunca ia deixar de ir para aquela escola maravilhosa.§																																																									DI	159	22	5	A (T3A)																																																																																argument	∅	AP	∅	C
Estude lá ,																																																														DI	159	22	5	A (T3A)																																																																											theme	∅	∅	∅	S
porque essa escola é muito maravilhosa,																																																																			DI	159	22	5	A (T3A)																																																																						argument	∅	AP	E(porque)	S
you não pode perde por tudo que você não pensa o que acontece lá tem tudo o que você precisa																																																																								DI	159	22	5	A (T4A)																																																																	argument	∅	AA	∅	C
para aprender, computação teatro, brincadeiras, danças e etc.§																																																																													DI	159	22	5	A (T4A)																																																												argument	∅	∅	∅	C
Eu não vou mais ficar no maria cardoso,																																																																																		DI	159	22	5	A (T4A)																																																							argument	∅	∅	E(para)	S
por não tem a 6ª série																																																																																							DI	159	22	5	A (T4A)																																																		theme	∅	∅	E(porque)	S
e também por que o Cere é o melhor colégio do bairro																																																																																												DI	159	22	5	A (2T2A)																																													argument	∅	∅	E(porque)	S
porisso que eu vou pra lá																																																																																																	DI	159	22	5	A (2T2A)																																								argument	∅	∅	E(porque)	S
se eu passar§																																																																																																						DI	159	22	5	A (2T2A)																																			theme	∅	∅	E(porisso)	S
por que, não tem a 6ª série																																																																																																											DI	159	22	5	A (2T2A)																														∅	∅	∅	∅	S
e também se nós passamos de ano																																																																																																																DI	159	22	5	A (2T5A)																									argument	∅	∅	E(porque)	S
nós vamos pra outros colégios																																																																																																																					DI	159	22	5	A (2T5A)																				argument	∅	∅	L (e)	S
																																																																																																																										DI	159	22	5	A (2T5A)															argument	∅	∅	∅	S





	eu to nem ai					argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI + PSCP	O
	gosto da escola					argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	N
	e isto é, que importa					argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	quem vai estuda lá sou eu					argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	A	E	FS + I + PSCP	O
	não são eles.§					conclusion	Ø	Ø	Ø	S	3PP	NEUTRE	G	E (PI)	N
	Se você ir pra escola que eu vou					theme	Ø	Ø	Ø	C	2PS	A	R	FSUB	N
	não vai ser arrepende					argument	Ø	Ø	Ø	S	2PS	A	R	FS + I	N
	lá é muito legal					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N
	tem ventilador					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
	e é de mais.§					argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
						theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	A	NEUTRE	E (PI)	N
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
						argument	Ø	Ø	L (e)	S	1PS	A	E	PI	N
						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	N
					argument	Ø	Ø	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	G	PISUB	N	
					argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FP	N	
					argument	Ø	AA	L (e)	S	1PS	A	E	MVAPP (FP) + I	O	
					theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N	
					argument	Ø	Ø	L (mas)	S	1PS	A	E	MVEPIS (PI) + I	O	
					Ø	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N	
					Ø	Ø	Ø	E(para)	S	1PS	A	E	I	N	
					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
					argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					theme	Ø	AP	Ø	C	3PS	A	E	E (PI)	N	
					theme	Ø	AA	Ø	C	3PS	A	O	MVAPP (IMP) + I	O	
					argument	Ø	AA	E(porque)	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					argument	Ø	Ø	Ø	C	3PP	S	G	PI + PSCP	N	
					theme	Ø	AP	Ø	C	3PS	A	E	E (PI)	N	
					theme	Ø	AA	Ø	C	3PS	A	O	MVAPP (IMP) + I	O	
					argument	Ø	AA	E(porque)	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					argument	Ø	Ø	Ø	C	3PP	S	P	PI	N	
					theme	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	O	MVEPIS (PI) + PSCP	O	
					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					argument	Ø	Ø	L (e)	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PP	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP + I	N	
					argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (FS + I)	N	
					argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	N	
					argument	Ø	Ø	L (e)	S	1PS	A	E	FS + I	N	
					conclusion	Ø	AA	Ø	C	1PS	A	E	PI	N	
					conclusion	Ø	Ø	E(que)	S	3PP	A	R	IPT	N	
					conclusion	Ø	Ø	Ø	S	3PP	A	R	FP	N	
					theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FP	N	
					argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	P	P	IMP	N	
					argument	Ø	Ø	E(porque)	C	3PS	S	P	PI	N	
					argument	Ø	Ø	L (e)	C	3PS	S	P	PI	N	
					argument	Ø	Ø	Ø	S	1PP	A	EP	PI	N	
					argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
					theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N	
					theme	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	MVAPP (PI) + PSCP	O	
					Theme	Ø	Ø	Ø	C	3PS	A	G	PI + PSCP	O	
					argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PP	P	P	MVAPP + I	O	
					theme	Ø	Ø	Ø	S	3PP	P	P	MVAPP + I	O	
					argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
					argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	

	lá tem muitas brincadeiras e muitos professores legais e muitos inteligentes.§					argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	Quem ler esses textos					∅	∅	∅	∅	S	I	NEUTRE	G	I	N	
	leia com calma					∅	∅	∅	∅	S	2PS	A	E	IPT	N	
	para saber um que é sobre o que ta falando e o escritor					∅	∅	∅	L (para)	C	2PS	A	E	INF + PSCP	N	
	por isso tenha calma com a leitura					∅	∅	∅	E(porisso)	S	2PS	A	E	IPT	N	
leia esse texto.§	∅	∅	∅	L (e)	S	2PS	A	E	IPT	N						
E13	Eu gostaria muito de boa que na escola Maria Cardoso mais que só foi até 5º ano	DI	112	16	5	A (2T1A)	theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FP	N
	argument						∅	∅	∅	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	G	IMP	N
	theme						∅	∅	∅	L (e)	S	1PS	A	E	IMP	N
	e eu foi lá para a escola CERE					theme	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N	
	na escola CERE é muito boa também.§					argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	Lá tem quadra esportiva					argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	lá tem curso de informática,					argument	∅	∅	∅	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
	também é bom por que vai até o 2º do ensino médio.§					argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	Lá na escola CERE tem alguma coisas que ruim					theme	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	também é ruim					argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
	porque cada matéria é um professor					argument	∅	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	E eu não gosto muito não ficar mudando de professor.§					argument	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	MVAPP (PI) + PSCP	N	
	Eu escolhi					theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	IMP	N	
	porque esta escola é muito bom					argument	∅	AP	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N
	e não é muito perto não muito longe não.§					argument	∅	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
Quem vai ler é us aluno	conclusion	∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	G	FS + I	N						
que vão ficar aqui os alunos da 4 sere.§	conclusion	∅	∅	∅	S	3PP	NEUTRE	G	FS + I	N						
E4	A escola que eu vou estudar e o CERE,	DI	17	104	5	A (T3A)	theme	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	FS + I	N
	lá é muito legal,						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	é grande						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	é bonita, etc.					argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
	não posso mais estudar no Maria Cardoso					theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	MVEPIS (PI) + I	N	
	porque lá só tem até no 5º ano.§					argument	∅	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
	A escola em que eu vou estudar tem sala de computação, biblioteca, quadra de esportiva, etc.§					∅	∅	∅	∅	C	1PS	A	E	FS + I	N	
	A sala de computação podemos aprender muita.					∅	∅	∅	∅	S	2PP	NEUTRE	O	PI	O	
	E também na biblioteca pode ajudar na nossa aprendizagem					∅	∅	∅	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	MVEPIS (PI) + I	O	
	a física também é muito legal.§					∅	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
	Eu escolhi essa escola					theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	IMP	N	
	porque lá é legal					argument	∅	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	tem muitos esportes,					argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	aprendemos muito etc.§					argument	∅	∅	∅	S		A	EP	PI	N	
	Eu vou estudar na CERE					theme	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS + I	N	
porque é uma melhores escolar de bairro,	argument	∅	∅	∅	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N					
por isso recomendo as pessoas estudarem lá.§	conclusion	∅	∅	∅	E(porisso)	C	1PS	A	E	PI + PSCP	N					
E27	Quintino Cunha é uma escola ótimas	DI	159	23	5	A (T4A)	theme	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	lhe da um ótimo ensino						argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
	por isso vou pra lá,						argument	∅	∅	∅	E(porisso)	S	1PS	A	E	FS
	porque aqui no Maria Cardoso não tem mais a meu ano					argument	∅	∅	∅	E(porque)	S	3PS	A	O	PI	N
	vou fazer o 6º ano					argument	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	PI	N	
	no Quintino Cunha tem educação, física, aula de informática, várias coisas.§					argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PS + I	N	
	No Quintino Cunha tem aulas bastantes legais como na educação física,					∅	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	na aula fazemos exercicios, ginásticas					∅	∅	∅	∅	S	2PP	A	EP	PI	N	
	mais também brincamos de vôlei, carimba, pega-pega várias coisas.§					∅	∅	∅	L(mas)	S	2PP	A	EP	PI	N	
	Na Quintino Cunha também tem aula de informática					∅	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	na aula nós aprendemos a fazer várias coisas,					∅	∅	∅	∅	C	2PP	NEUTRE	O	PI	N	
	a escola é excelente					theme	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
	ela investe no nosso futuro,					argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	ela nos ensina a fazer o melhor.§					argument	∅	∅	∅	C	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	O Quintino Cunha foi como um ponto de vista pra mim.					theme	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	IMP	N	
A escola é maravilhosa	argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
ela tem muita educação,	argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
não vejo diferente de uma escola particular para a Quintino Cunha	argument	∅	∅	∅	S	1PS	A	E	PI	N						
ela é muito boa.§	argument	∅	∅	∅	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N						
Você leitor deste jornal quer saber onde estudar numa escola boa vá para o Quintino Cunha	intro	∅	∅	∅	C	2PS	A	E	IPT	N						
lá nos ajudar a nos incentiva para o nosso futuro.§	theme	∅	∅	∅	S	2PS	A	E	IPT	N						
E20	Eu vou estudar no Quintino Cunha	DI	161	24	6	A (3T3A)	argument	∅	∅	∅	C	3PS	NEUTRE	O	PI	N
	theme						∅	∅	∅	S	1PS	A	E	FS + I	N	

E18	eu vou estuda lá	DI	148	25	7	A (T2A)	theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS + I	N						
	porque eu acho legal						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N						
	eu vou para lar						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	N						
	porque eu acho muito apropriado para mim						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N						
	e também eu coesso muito pessooa de lá.§						argument	Ø	Ø	L (e)	S	1PS	A	E	PI	N						
	As opções são porque eu vou para a 6ª série						theme	Ø	Ø	Ø	C	3PP	A	E	E (PI)	N						
	eu aqui no Maria Cardoso não tem 6ª						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	A	E	PI	N						
	só tem até a 5ª§						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
	O Colégio que eu vou ele tem muitas aula						intro	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	PI + PSCP	N						
	e muito é muito legal						intro	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
	a aula que eu vou gosta mais é física						theme	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	FS + PI	N						
	porque tem vôlei, futebol e muitas coisas.§						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
	Mais eu vou gosta tambem aula de Portugues,						theme	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	FS + PI	N						
	porque eu gosto muito						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N						
	Eu vou para Quintino Cunha						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS	N						
	porque eu escolhe essa escola						theme	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	IMP	N						
	porque eu acho muito legal lar e também muita adequada par mim.§						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N						
	A eu recomendo essa escola para quem vai ler esse comentário						theme	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	PI	N						
	porque além de ser legal						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	I	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
	é adequada para dadas as idades e muito divertida.						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
	a vai para essa escola Quintino Cunha.§						conclusion	Ø	Ø	Ø	S	2PS	A	E	IPT	N						
	E11						Em que escola vou estudar.§	DI	150	23	6	A (T2T1A)	intro	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS + I	N
							Eu quero estudar na escola chamada CERE.						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MVAPP (PI) + I	O
							Eu queria continuar na Maria Cardoso,						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MVAPP (FP) + I	O
							mas lá não tem o 6º Ano.§						argument	Ø	Ø	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
							Quero estudar lá						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MVAPP (PI) + I	O
							porque além de ser perto da minha casa,						argument	Ø	Ø	E(porque)	S	I	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
dizem que lá é muito bom§		argument	Ø	Ø	Ø	C	3PP						S	P	PI + PSCP	N						
Lá também é um pouco ruim		contre-theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS						NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
porque tem muito tarefa		argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS						NEUTRE	NEUTRE	PI	N						
para concluir.§		argument	Ø	Ø	E (para)	S	I						NEUTRE	G	I	N						
As pessoas dizem que lá é uma boa escola		theme	Ø	Ø	Ø	C	3PP						S	P	PI + PSCP	N						
porque além de ter disciplina		argument	Ø	Ø	E(porque)	S	I						NEUTRE	G	PI	N						
os professores são legais com os alunos,		argument	Ø	Ø	Ø	S	3PP						P	P	E (PI)	N						
ensinam bem		argument	Ø	Ø	Ø	S	3PP						P	P	PI	N						
e o porteiro só deixa as crianca sair se for acompanhada com a mãe		argument	Ø	Ø	L (e)	C	3PS						P	P	PI + PSCP	N						
ou se a mãe avisar que ela pode ir sozinha.§		argument	Ø	Ø	L (ou)	C	I						P	P	I + PSCP	N						
Eu escolhi esta escola		theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS						A	E	IMP	N						
porque minha irmã estuda nesta escola		argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS						P	P	PI	N						
e disse que quando eu for transferida pra lá		argument	Ø	Ø	L (e)	C	3PS						P	P	IMP + PSCP	N						
terei uma boa aprendizagem.		argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS						NEUTRE	O	FS	N						
Estude lá		theme	Ø	Ø	Ø	S	2PS						A	E	IPT	N						
porque esta escola é super legal		argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS						NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
tem curso de computação, teatro e aula de violão		argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS						NEUTRE	O	PI	N						
E30		No próximo mês eu vou para CERE	DI	80	15	5	A (T2T2A)						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS	N
		porque eu vou fazer o 6º ano											argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	FS + PI	N
		e aqui no Maria Cardoso não tem o 6º ano,											argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
		por isso é que eu vou para outro colégio											theme	Ø	Ø	E(porisso)	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	tinha outra opção o Quintino Cunha,	theme						Ø	Ø	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	G	IMP	N						
	mas achei melhor o CERE.§	argument						Ø	Ø	L (mas)	S	1PS	A	E	IMP	O						
	Eu vou pro CERE	theme						Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS	N						
	porque eu acho que	argument						Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	O						
	não tem tanto o problema de falta	argument						Ø	Ø	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N						
	e além do mais lá tem até o 2º grau.§	argument						Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
	Mas também tem problema no Cere	theme						Ø	Ø	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N						
	é porque o Cere é um pouco longe de casa.§	argument						Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
	Mas no Quintino Cunha é mais longe ainda	contre-argument						Ø	Ø	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
	e ainda mais lá o professores faltam muito.§	contre-argument						Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	P	PI	N						
	Então eu vou para CERE	theme						Ø	Ø	L (então)	S	1PS	A	E	FS	N						
	porque é mais perto	argument						Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
	e não tem tanta falta.	argument						Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N						
	E30	Eu vou para o CERE por quê?						DI	80	15	5	A (T7A3CA)	theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS	N
		Tem bons educadores											argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
		é bem organizada											argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N
		porque no Maria Cardoso, não tem a 6º ano.§											argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
		É na escola CERE vai até o 1º ano											argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N

	tem varias salas					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	tem quadra aberta					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	tem sala de computação.§					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	O problema que tem muito ladrão					contre-argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N	
	é muito longe					contre-argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
	e não tem muita segurança.§					contre-argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N	
	A escola CERE tem bons professores					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	por quê? Eu quero termina os meus estudos no CERE.§					theme	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	MVAPP + I	O	
	Por que é uma boua escola					argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
	tem muita organização.§					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
E29	Quintino Cunha é uma escola ótima,	DI	85	14	5	A (T3A)	theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	eu gosto de lá						argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	N
	vou conhecer novos amiguinhos						argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS + I	N
	lhe tem um ótimo ensino,						argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	NEUTRE	O	PI	N
	aqui no Maria Cardoso não tem a serie que eu tenho que estudar o 6º ano.§						argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	O	PI	N
	Lá no Quintino Cunha tem vários esportes legais, educação física e computação, volei.§					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	é um ótimo ensino lá e bom.§					argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
	Eu escolhi o Quintino Cunha,					theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N	
	lhe tem um ensino bom					argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	e conhecerei novos professores.§					argument	Ø	Ø	L (e)	S	1PS	A	E	PI	N	
E10	A escola que eu vou estudar é muito interessante	DI	108	15	5	A (T2A)	theme	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	FS + I	N
	tem esporte,						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	N
	irei aprender bastante						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS + I	N
	vai ser muito legal.§						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	G	FS + I	N
	A escola Quintino Cunha tem patiu coberto e bons professores						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
	a escola é grande					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
	e tem alunos bem educados					argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	porque eu vou estudar na escola Quintino Cunha					theme	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	FS + I	N	
	Porque la tem o 1º grau§					argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	O motivo porque eu nao vou estudar no maria cardoso					theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS + I	N	
aqui tem até o u 5º ano	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
E5	esse tempo que eu estudei eu tive bons professores§	DI	123	18	5	A (TACTA)	conclusion	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	IMP + PSCP	N
	A escola Quintinho Cunha tem patiu coberto, bons professores						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
	é grande						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	termina até o 1º grau bons alunos§						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
	A escola que vou estudar tem várias pichação						contre-argument	Ø	Ø	Ø	C	1PS	NEUTRE	O	FS + I + PSCP	N
	é os próprios alunos picha a escola de noite§					contre-argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
	A escola Quintinho Cunha tem patiu coberto e bons professores					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	Eu recomendo Quintino Cunha§					theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	A	E	PI	N	
	O colegio que eu escolhi é o DENIZARO MACEDO					theme	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	PI	N	
	um colégio muito bom é muito legal					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
E23	é um colégio grande	DI	111	18	4	A (2T5A)	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	mais eu queria era estudar no maria cardoso						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	mais aqui não tem 6º ano						contre-theme	Ø	Ø	L (mas)	S	1PS	A	E	PI	O
	eu poderia estudar no cere ou no quintino cunha§						argument	Ø	Ø	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
	mas eu escolhi o Denizaro Macedo						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	O
	O colegio que eu vou					conclusion	Ø	Ø	L (mas)	S	1PS	A	E	IMP	N	
	ele tem até o 8º ano					theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	N	
	e é muito divertido					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
	as pessoas são muito boas§					theme	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
	As aulas la no DENIZARO MACEDO são muito boas, aulas legais e divertidas					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PP	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
E23	tem comida e boa professores bons§	DI	111	18	4	A (2T4A)	argument	Ø	AA	Ø	S	3PP	NEUTRE	O	PI	N
	Eu escolhi essa escola						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PP	NEUTRE	O	PI	N
	por que era o geito estudar la e um colégio legal e divertido						theme	AP	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N
	ele é muito legal estudar lá§						argument	Ø	AA	E(porque)	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (IMP)	O
	e voce não quer estudar aqui no DENIZARO						theme	Ø	AA	Ø	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
	então venha se matricular.§					conclusion	Ø	AA	L (e)	S	2PS	A	E	IP	O	
	Quintino Cunha irei para lá					conclusion	Ø	Ø	L (então)	S	2PS	A	E	PI	N	
	por causa que lá tem educação					theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FS	N	
	é ótima escola e excelente.					argument	Ø	Ø	E(por causa)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N	
	A escola é maravilhosa não veja diferença					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
tem um ótimo ensino, uma excelente educação	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	

	no Maria Cardoso não tenho mais minha serie por isso vou pra lá.§	DT					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N							
	No Quintino Cunha tem ótimo educação lá os professores nos incentiva a fazer varias coisas como, trabalho etc.§						theme	Ø	Ø	E(porisso)	S	1PS	A	E	FS	N							
	Pessoas dizem que estudar numa escola particular é melhor porque na escola pública da mal educação estão errados no Quintino Cunhaé escola ótima e muito boas.§ Você que está lendo este jornal quer uma opção para ir algumas escolas vai para Quintino Cunha porque lá é bom tem educação.§						theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N							
							DI						argument	Ø	Ø	Ø	C	3PP	P	P	PI	N	
													theme	Ø	Ø	Ø	C	3PP	S	P	PI + PSCP	N	
													argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
													contre-theme	Ø	Ø	Ø	S	3PP	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N	
													argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	G	IMP	N	
													intro	Ø	Ø	Ø	S	2PS	A	E	PI + GER	N	
							DI						intro	Ø	Ø	Ø	S	2PS	A	E	PI	N	
													intro	Ø	Ø	E(para)	S	I	A	E	I	N	
													theme	Ø	Ø	Ø	S	2PS	A	E	IPT	N	
argument		Ø	Ø	E(porque)	S	3PS							NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N							
argument		Ø	Ø	Ø	S	3PS							NEUTRE	O	FS	N							
theme		Ø	Ø	Ø	S	1PS							A	E	PI	N							
E9	DI	87	12	5			argument	Ø	Ø	L (e)	C	3PS	NEUTRE	O	PI	N							
							argument	Ø	Ø	L (e)	S	1PS	A	E	FS + I	N							
							theme	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	MVAPP (PI) + I	O							
							argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N							
							argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N							
							theme	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N							
								DI						theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N
														argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
														argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N
														argument	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	FS + I	N
														theme	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	FS	N
														theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N
E19	DI	242	38	4			argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MVAPP (FP) + I	O							
							argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MVEPIS (PI) + I	O							
							argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N							
							contre-theme	Ø	Ø	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	O	PISUB	N							
							argument	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FP	N							
							argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N							
							conclusion	Ø	Ø	Ø	S	3PP	NEUTRE	O	E (PI)	N							
							theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	O							
							argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N							
							theme	Ø	Ø	E(porque)	C	3PS	A	E	E (PI)	N							
							contre-theme	Ø	Ø	L (mas)	C	3PS	NEUTRE	G	PISUB	N							
							contre-theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	FP	O							
	RI	242	38	4				argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
								Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N							
								Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N							
								Ø	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	IMP	N						
								Ø	Ø	Ø	L (mas)	S	1PS	A	E	IMP + GER	N						
								Ø	Ø	Ø	L (e)	C	1PS	A	E	IMP	N						
								Ø	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	N						
								Ø	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	IMP + GER	O						
								Ø	Ø	Ø	E(porque)	S	3PP	A	E	IMP	N						
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
								contre-argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
								argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
DI	115	19	5				argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N							
							theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N							
							theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N							
							argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	IMP	N							
							conclusion	Ø	Ø	Ø	C	3PP	S	P	PI	N							
							theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N							
							argument	Ø	Ø	E(porque)	S	1PS	A	E	PI	N							
							contre-theme	Ø	Ø	L (e)	S	1PS	A	E	PISUB	N							
							argument	Ø	Ø	L (mas)	S	1PS	A	E	PI	O							
							theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	MEPI + I	O							
							argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N							
							argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	O	E (PI)	N							
E5	DI	115	19	5			theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N							
							theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N							

E7	mas a minha mãe quer que eu vá para o Cere§	DI	108	17	4	A (T3A)	argument	Ø	Ø	L (mas)	C	3PS	NEUTRE	O	PI	O					
	theme						Ø	APHRASE	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
	argument						Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
	argument						Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
	argument						Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
	argument						Ø	AA	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
	A (3A2CA)					intro	Ø	AA	Ø	S	1PS	A	E	IMP	N						
						intro	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PP	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
						argument	Ø	AA	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
						contre-argument	Ø	AA	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
						argument	Ø	Ø	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
	A (3T1A)					contre-argument	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	IMP	N						
						conclusion	Ø	AA	Ø	S	1PS	A	E	PI	N						
						theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E (PI)	N						
						theme	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	MVAPP + PSCP	O						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	A	P	I	N						
						theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	A	E	IPT	N						
REVER E21	Porque no maria cardoso nao tem 6ª serie	DI	185	35	5	A (T3A)	argument	Ø	Ø	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N					
	argument						Ø	Ø	L (e)	C	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
	argument						Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
	A (5A)					theme	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	O	E(PI)	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	FS + I	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
	A (3A)					argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI + PSCP	N						
						argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
						argument	Ø	AA	E(porque)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N						
	REVER E21					Eu vou estudar na escola Quintino Cunha	DI	185	35	5	A (T4A)	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N
						argument						Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
						argument						Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N	
A (T6A)		argument	Ø	Ø	L (e)	S					3PS	NEUTRE	G	IMP	N						
		theme	Ø	Ø	Ø	S					3PS	NEUTRE	G	PI	N						
		argument	Ø	Ø	Ø	C					3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N						
A (T5A)		argument	Ø	Ø	Ø	S					3PS	NEUTRE	O	PI	N						
		argument	Ø	Ø	Ø	S					3PS	NEUTRE	P	E(PI)	N						
		argument	Ø	Ø	Ø	S					3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N						
A (4T4A)		argument	Ø	Ø	Ø	S					3PP	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N						
		argument	Ø	Ø	Ø	S					3PP	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N						
		argument	Ø	Ø	Ø	S					3PS	NEUTRE	O	PI	N						
		theme	Ø	Ø	Ø	S					3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N						
		argument	Ø	Ø	Ø	S					3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N						
		argument	Ø	Ø	Ø	S					3PS	NEUTRE	O	PI	N						
		argument	Ø	Ø	Ø	S					3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N						
	argument	Ø	Ø	L (mas)	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	MVAPP (PI) + I	O											
	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	MVAPP (PI) + I	O											
	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N											
A (T1A)	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	G	I	N											
	argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	G	I	N											
	theme	Ø	AA	Ø	C	3PP	NEUTRE	G	PI	N											
A (T4A)	argument	Ø	Ø	L (e)	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N											
	theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	PI	N											
	theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	G	PI	N											
A (T4A)	theme	Ø	Ø	Ø	S	1PS	A	E	E(PI)	N											
	argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	A	E	PI	N											
	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	A	E	PI	N											
A (T4A)	argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	G	PI + PSCP	N											
	conclusion	Ø	Ø	Ø	C	1PS	A	E	PI + PSCP	N											
	intro	Ø	AP	Ø	S	3PS	NEUTRE	G	PI + GER	N											
A (T4A)	theme	Ø	Ø	Ø	S	3PS	A	E	IPT	N											
	argument	Ø	Ø	Ø	C	3PS	A	E	PI	N											
	theme	Ø	Ø	Ø	C	3PS	NEUTRE	NEUTRE	PI + GER	N											
A (T4A)	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	O	PI	N											
	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N											
	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N											
A (T4A)	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N											
	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N											
	argument	Ø	Ø	Ø	S	3PS	NEUTRE	NEUTRE	E(PI)	N											

## ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO COM OS ALUNOS- AUTORES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
PESQUISADOR: PROF. MS. FÁBIO DELANO VIDAL CARNEIRO**

### QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO PARA PESQUISA EM AQUISIÇÃO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

**Este Questionário de Sondagem tem o objetivo de levantar o perfil individual dos(as) alunos(as) dos alunos-sujeitos da pesquisa “A ANÁLISE TEXTUAL DO DISCURSO ARGUMENTATIVO NOS TEXTOS DE OPINIÃO DO JORNAL ESCOLAR: DAS REPRESENTAÇÕES SOCIOSUBJETIVAS ÀS MODALIZAÇÕES ENUNCIATIVAS.”. As informações pessoais aqui fornecidas por vocês serão mantidas em sigilo e eu, o pesquisador, serei o único a ter acesso a elas. Desde já, agradeço a contribuição generosa de todos(as) vocês ao responderem, neste primeiro momento, este Questionário de Sondagem.**

**Fortaleza, 10 de março de 2010.**

**Prof. Ms. Fábio Delano Vidal Carneiro**

**Nome:** \_\_\_\_\_ .

**Sexo:** MASCULINO (  ) FEMININO (  ).

**Idade:** \_\_\_\_\_ anos.

O que você achou do Jornal Escolar que lhe foi entregue?

---



---



---

05. Para você qual é a importância de aprender a escrever textos?

---



---



---

06. Você acha que escreve bem?

---



---



---

07. Como você se sente em relação a sua capacidade de escrever textos até hoje? (Assinale a alternativa mais próxima à sua realidade)

A minha capacidade de escrever textos é suficiente para comunicar tudo o que eu preciso.

Preciso melhorar minha capacidade de escrever, mas considero que o conhecimento que adquiri até hoje é compatível com a minha idade e ano escolar

Preciso melhorar minha capacidade de escrever e penso que deveria saber mais, levando em consideração a minha idade e ano escolar.

08. Em sua opinião você apresenta alguma dificuldade de escrever textos em português?

Não.

Sim. Se sim, qual seriam as suas maiores dificuldades?

---

---

---

09. Na sua opinião, escrever para o jornal escolar fez de você um melhor escritor?

---

---

---

10. Que sugestão você daria para o seu professor de português? O que ele poderia fazer para te ajudar mais em relação à escrita de textos?

---

---

---

---

Assinatura

**OBRIGADO POR RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO**



## ANEXO 6 RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS COM OS ALUNOS

ALUNO	Sexo	Idade	Resposta 4	Resposta 5
E1	Feminino	12 anos	Eu achei bem divertido, interessante, bem feito ensina muita coisas.	Para não passa vergonha e ser alguém na vida.
E2	Feminino	13 anos	Eu achei interessante.	Para conseguir o meu objetivo.
E3	Masculino	11 anos	Eu acehi legal.	Vai ajuda na escrita
E4	Feminino	11 anos	Eu achei legal por que tava bonito.	A importâcia era que eu estava leno aí eu comecei aprender muita coisa.
E5	Feminino	12 anos	Ficou muito bom, muitos alunos capricharam e ficou muito legal e enteressante.	É muito legal escrever textos por que tem muitas maneiras de escrever.
E6	Feminino	11 anos	Achou bom para os alunos que vem para eles saber que está .... Na escola	a para escrever bem
E7	Masculino	11 anos	Achei muito legal	
E8	Feminino	11 anos	Eu achei muito legal mesmo inclusive as histórias em quadrinhos	Por que é bom aprender a escrever textos melhores.
E9	Feminino	11 anos	Muito legal tem coisas muito interessantes e muito importante.	É muitito onteressante legal e é muito gela para nós aprender a escrever e ler
E10	Feminino	11 anos	Muito bom porque são os alunos que escrevem para o jornal.	Muito grande porque em todas as series vai ser preciso escrever textos por isso eu gosto quando escrevo
E11	Maculino	12 anos	Gostei! Achei muito interessante e legal falar sobre trabalhos educativos	Por quê? Ajuda nós a escrever um bom texto
E12	Feminino	12 anos	Ele é muito legal e coisa boa	Para sair no jornal
E13	Feminino	11 anos	Muito legal tem poesia e muitas noticia	Muitos motivos porque a gente aprende a escrever muitas coisas
E14	Masculino	11 anos	Achei bem legal nem um colégio que estudei jamais teve essa ideia	acho importante porque quando crescer se você escrever algo errado os outros vão perceber que você não foi o melhor aluno
E15	Feminino	11 anos	Muito legal porque ele mostrou todos os textos que a gente fez	Aprender a ler melhor a escrever melhor
E16	Maculino	12 anos	Muito legal e dos desenhos	Ilegível
E17	Masculino	11 anos	Muito legal eu acho que eu não vou ler por quê ano quem vem eu volto para escola	Para aprender a ler e escrever
E18	Masculino	12 anos	Eu acho muito legal ter um jornal escolar aqui na escola	eu acho importante ler texto e escrever muito
E19	Masculino	12 anos	Os escritos escrevenos bem a autora foi otima	Saber escrever bem e saber ler
E20	Masculino	11 anos	Estava maravilhoso	É muito legal.
E21	Masculino	13 anos	Eu acho o jornal i teresati é legal valeu prof. Fabio	Ilegível

Resposta 6	Resposta 7 (Múltiplas escolhas)
Para os leitores entender a letras e as frases.	A minha capacidade de escrever textos é suficiente para comunicar tudo que eu preciso.
Para quem ler conseguir entender.	A minha capacidade de escrever textos é suficiente para comunicar tudo que eu preciso. Necessito melhorar minha capacidade de escrever e penso que deveria saber mais, levando em consideração a minha idade e ano escolar.
Sim.	A minha capacidade de escrever textos é suficiente para comunicar tudo que eu preciso.
Sim, eu acho escreve é bem por causa que merorá a letra	Necessito melhorar minha capacidade de escrever e penso que deveria saber mais, levando em consideração a minha idade e ano escolar.
Sim	Necessito melhorar minha capacidade de escrever e penso que deveria saber mais, levando em consideração a minha idade e ano escolar.
não eu acho que e não escreveii	<i>Em branco</i>
	<i>Em branco</i>
Sim. Eu acho que sim eu escrevo bem	Necessito melhorar minha capacidade de escrever e penso que deveria saber mais, levando em consideração a minha idade e ano escolar.
Sim, a gente deve escrever muito para quando nós crescer trabalhar para ajudar a nossa família	Necessito melhorar minha capacidade de escrever e penso que deveria saber mais, levando em consideração a minha idade e ano escolar.
Sim. Eu acho que sim eu escrevo bem	Necessito melhorar minha capacidade de escrever, mas considero que o conhecimento que adquiri até hoje é compatível com a minha idade e ano escolar.
Sim! Eu acho que eu escrevo sim	Necessito melhorar minha capacidade de escrever e penso que deveria saber mais, levando em consideração a minha idade e ano escolar.
Eu acho porque eu apredo mais coisas.	Necessito melhorar minha capacidade de escrever, mas considero que o conhecimento que adquiri até hoje é compatível com a minha idade e ano escolar.
Eu acho porque é eu que escrevo mais gete qui escreve bem vér as mias necessidade	Necessito melhorar minha capacidade de escrever e penso que deveria saber mais, levando em consideração a minha idade e ano escolar.
Sim	Necessito melhorar minha capacidade de escrever, mas considero que o conhecimento que adquiri até hoje é compatível com a minha idade e ano escolar.
Eu acho sim porque todos aprendem mais coisas	Necessito melhorar minha capacidade de escrever, mas considero que o conhecimento que adquiri até hoje é compatível com a minha idade e ano escolar.
mais ou menos	Necessito melhorar minha capacidade de escrever, mas considero que o conhecimento que adquiri até hoje é compatível com a minha idade e ano escolar.
Sim, porque quando nós tiver grande nós poderá escrever uma carta	Necessito melhorar minha capacidade de escrever e penso que deveria saber mais, levando em consideração a minha idade e ano escolar.
um pouco	Necessito melhorar minha capacidade de escrever, mas considero que o conhecimento que adquiri até hoje é compatível com a minha idade e ano escolar.
não eu acho que e não escreveii	Necessito melhorar minha capacidade de escrever, mas considero que o conhecimento que adquiri até hoje é compatível com a minha idade e ano escolar.
Mais ou menos	Necessito melhorar minha capacidade de escrever, mas considero que o conhecimento que adquiri até hoje é compatível com a minha idade e ano escolar.
Sim eu acho que escrever faz bem	A minha capacidade de escrever textos é suficiente para comunicar tudo que eu preciso.

Resposta 8	Resposta 9	Resposta 10
Não	Sim, aprende nova coisas, aprende o que parágrafo e aprende muitas coisas.	<i>Em branco</i>
Sim. <i>Em branco</i>	Sim.	<i>Em branco</i>
Sim. <i>Em branco</i>	Estuda muito	da mais dicas
Sim. Era na leituras nas dificulade e nas tarefas.	Sim, melhora	Os palagravos quanto eu escrevo texto tenhe que se letras benhe no começo.
Sim. Reescrever textos.	Sim. Por que nós fizemos muitas escrituras no jornal.	Pra ele passar mais tarefas que contenha textos.
Sim.	Sim.	Ilegível
	Sim	<i>Em branco</i>
Sim. Excrever textos de livros é a minha dificuldade	Sim, porque escrever para o jornal da escola foi pra mim a melhor coisa que eu já fiz.	Eu não tenho nada para sugerir nada. Ele é o melhor professor de português.
Sim. Porque tem umas palavras que são muito difíceis para nois para mim e leitura dificuldade nos textos e etc.	Sim eu achei né fiquei muito melhor na escritura e na leitura	Muitas me explicasse para saber mais e entender.
Sim. Quando é para escrever verbos	Sim porque agora eu sei escrever textos bilhetes e etc.	Passar mais tarefas que precisem escrever textos
Não	Sim! Gostei	Dando mais aulas de português, falando como se faz um texto.
Não	Sim porque eu acho que eu escrevo muto bem e sofez eu melhora mais	Daria que ele incina muito bem nós apreta atença no professor ai você prende mais.
Não	Sim porque eu era mas omeno em portugues agora eu estou mais avazada. Esse jornal é otimo.	Ensina mais palavras os textos muitas coisas amais
Não	Sim! Porque antes do jornal eu não escrevia textos com tanta frequência	Eu acho que ele poderia ajudar mais em acentuação de palavras
Não porque é fácil pra mim	Sim melhorou a minha letra e a minha leitura	Ele ajuda muito a gente em muitos textos e ele e muito legal
Não	Sim porque escrevendo o texto me fez fica melho	Ilegível
Não	Sim eu aprendi a quando eu terminar de escrever tem que ler para ver se tem algumas coisa errada	Não muitas coisas
Sim. Sim se ler textos	Sim	Textos grandes
Sim. Eu tenho dificuldade de escrever texto	Sim	Para mí ajudar a escreve textos
Não	Sim	Diria para ele me ajudar. Poderia botar palavras sem coisas que eu ainda não estudo.
Não	Sim. Eu tou escrevendo mais bem	Porque tem coisas que eu não escrevo não sair

## ANEXO 7 SESSÃO DE AUTOCONFRONTAÇÃO

### AUTO-CONFRONTAÇÃO

Assistir ao vídeo de uma aula e responder:

1. Qual era meu objetivo nessa aula?
2. Como esse objetivo foi trabalhado?
3. Que visão de linguagem a minha aula transmite?
4. Por que escolhi determinado tema para ser trabalhado?
5. Descreva como os alunos realizaram a tarefa proposta.
6. Por que trabalhar em grupos?
7. Que intervenções eu fiz durante a aula? Quando? Por quê?

### Respostas

1. Produzir um texto para o jornal da escola em que os alunos iriam escolher um tema, em que um deles era escrever recomendações aos demais colegas da escola como melhorar a convivência entre as várias salas e vários alunos durante o recreio, principalmente. Em decorrência de estarmos próximo ao período natalino, sugerimos aos alunos que dessem uma forma de desenho qualquer, ao seu texto depois de produzido.
2. Inicialmente colocamos para os alunos e alunas a proposta de produção – qual o tema a ser trabalhado e logo depois foi colocado por escrito (quadro branco) e oralmente todos os passos a serem seguidos com vistas a execução do trabalho proposto.
3. O nosso foco é na verdade a leitura e a compreensão e mesmo na produção escrita a releitura daquilo que é feito é provocada no ..... com vistas a terem uma visão mais ampla do que foi produzido – o que foi feito, pode ser melhorado? Quem vai ler vai saber o que você está querendo comunicar? Etc.
4. O tema foi escolhido em virtude da ocorrência quase que rotineira de conflitos entre as crianças durante o período do recreio e também em razão da falta de convivência mais harmoniosa na comunidade em que vivem – os relatos de conflitos entre adultos são frequentes – o que com certeza reflete na criança. Tentar melhorar a partir da escola.

5. Em sua maioria eles conseguiram entrar em consenso com relação àquilo que ia ser escrito por eles, no entanto em alguns casos eles não conseguiram fazer isso. Observou-se que na verdade a produção ficou confirmada geralmente a um aluno ou aluno especificamente. Em outras palavras, a produção se restringia a apenas aquele aluno ou aluna que se destaca geralmente por “saber ler” ou mesmo por “ter uma letra bonita”.
6. Na tentativa de habituá-los a trabalharem mais em equipes e aprenderem com isso a compartilharem idéias e opiniões levando-os a melhorarem até mesmo sua convivência com o outro. Observa-se ainda um certo individualismo de determinados alunos e alunas. A partir dessa prática é possível levá-lo a interagir com os demais na troca de experiências e saberes (o aluno monitor). Aquele que tem maiores habilidades ajudar aquele com maior dificuldade.
7. Sempre lembrando os passos a serem seguidos, além de orientá-los sempre como poderiam melhorar o texto escrito a partir da oralidade que praticamos em nosso dia a dia. A todo instante estávamos relembando esse tópico para não correremos o risco da classe ficar dispersa até porque a escola tem uma acústica, que o barulho muitas vezes incomoda a produção em sala.