

## A MACROPROPOSIÇÃO ARGUMENTATIVA EM TEXTOS DE OPINIÃO NO JORNAL ESCOLAR: ASPECTOS DIALÓGICOS E DESENVOLVIMENTAIS

### Argumentative macro-propositions in argumentative texts of school newspapers: dialogical and developing aspects

Fábio Delano Vidal Carneiro<sup>1</sup>  
Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin<sup>2</sup>

**RESUMO:** O objetivo do presente trabalho é analisar a macroproposição (sequência) argumentativa nos textos de opinião dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, no âmbito do jornal escolar *Primeiras Letras*, especificamente, em relação às seqüências argumentativas. O Interacionismo Sociodiscursivo é a teoria de base que fundamenta o trabalho. Nesta concepção, 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, propósitos das relações e situações sociais que suscitam sua produção. Nosso trabalho consistirá em um estudo das unidades linguístico-discursivas dos textos de opinião elaborados por alunos no 5º ano do ensino fundamental, no âmbito do jornal escolar *Primeiras Letras*. A análise sociodiscursiva, através dos conceitos por ela desenvolvidos, permite uma fundamentação epistemológica que abarque esse agir linguageiro (LEURQUIN, 2001; BRONCKART, 2008). O trabalho abrange escolas da rede pública e privada do Município de Fortaleza e apresenta uma categorização das díades proposicionais formadas por frases-tese e frases-argumento presentes nos jornais escolares das escolas pesquisadas. A análise realizada aponta para uma flexibilização do protótipo de sequencia argumentativa proposto por Adam (1992).

**Palavras-chave:** Jornal escolar, macroproposição argumentativa, argumentação.

**ABSTRACT:** The goal of this work is to analyze the argumentative macro-propositions (sequences) in the production of argumentative texts of 5<sup>th</sup> grade students within the context of the school newspaper *Primeiras Letras*, specifically, regarding the argumentative sequences. The Sociodiscursive Interactionism is the background theory that supports our work. In this theory, the texts are the linguistic materialization of linguistic activities; therefore, texts are the product of human activity (BRONCKART, 1999) in articulation with the interests and purposes present in social situations that bring about the production of those texts. Our work consists of an analysis of the linguistic-discursive units found in argumentative texts written by k-5 students to the school newspaper project named *Primeiras Letras*. The Sociodiscursive analysis provides the epistemological background necessary to understand this *langagière* action (LEURQUIN, 2001; BRONCKART, 2008). The work encompasses public and private schools in Fortaleza, Ceará. By the end of the work, we aim to categorize the dyads formed by thesis-clause and argumentative-clause in texts presented in the school newspaper. The analysis made leads to a possible flexibilization of the prototype of the argumentative sequences proposed by Adam (1992).

**Key words:** School newspaper, argumentative macro-propositions, argumentation.

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará; Pesquisador da Universidade Estadual do Ceará e Professor Titular da Faculdade Sete de Setembro. fdvc13@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará.

## INTRODUÇÃO

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) se caracteriza por abordar o fenômeno lingüístico dentro da sua dinamicidade sócio-histórica, considerando a língua como ferramenta de interação social, e por focar em suas investigações a relação entre as atividades humanas, os textos e os discursos, aprofundando o estudo sobre a interação entre linguagem, pensamento e o agir humano (BRONCKART, 2007).

O ISD integra em sua análise as dimensões sociais, discursivas e comunicativas das atividades de linguagem. Dessa forma, postula como necessário ao entendimento da expressão e dos processos lingüísticos 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 longo prazo através da qual os seres humanos são inseridos por seus pares nas formações e práticas sociais e nas atividades languageiras 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 através de textos passa pelo acesso às capacidades languageiras que organizam e formatam o agir humano, principalmente, através da sua estreita conexão com as capacidades cognitivas e com os pré-construtos sócio-semióticos.

Aprender a língua é aprender a movimentar-se pelas práticas languageiras cotidianas que perpassam as práticas sociais e que simultaneamente, permitem e organizam estas práticas ao articularem coordenadas físicas e sociosubjetivas. 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, 1999, 2006, 2007, 2008)

Nosso trabalho decorre da necessidade de permitir a colocação em cena de atividades formativas formais que exerçam de forma sistemática e aberta a função de preparar actantes languageiros, produtores de textos que não percebam a língua apenas como conjunto

idealizado de normas, mas que a utilizem pragmática e conscientemente, na medida do possível, para entrarem e participarem do fluxo comunicativo humano. Dessa forma, nesse trabalho, buscamos fazer uma reflexão sobre a atividade de produção de textos de opinião no contexto escolar. Para tanto, iremos analisar uma atividade de linguagem específica: a produção de textos de opinião para o jornal escolar. Devido à reduzida extensão deste trabalho, optamos por focar um aspecto da estrutura destes textos: as seqüências argumentativas presentes nos textos de opinião produzidos pelos alunos no âmbito do jornal escolar *Primeiras Letras*.

## 1 COMO OS TEXTOS SÃO PRODUZIDOS: DISCURSIVIDADE E SEQUENCIALIDADE NO ISD

### 1.1 As condições de produção dos textos e o arquitexto

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

No mundo físico, os parâmetros ou fatores que influenciariam a produção dos textos seriam 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, corresponderiam a um segundo plano de produção dos textos, que envolveria uma interação comunicativa ou formação social na qual se inclui a ação de linguagem que promoveu a produção do texto.

Os parâmetros desse mundo socio-subjetivo 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 acima descrito, a caracterização das condições de produção dos textos complementa-se desde a análise do conteúdo temático do texto, ou seja, aquilo que se deseja 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 lingüístico-discursiva. Essa transposição das macroestruturas semânticas para o texto (em sua forma necessariamente linear e sucessiva) implica na existência de tipos de discurso e de seqüências discursivas (ADAM, 1992), cujo estatuto é trabalhado separadamente por Bronckart (1999, cp. 5 e 6).

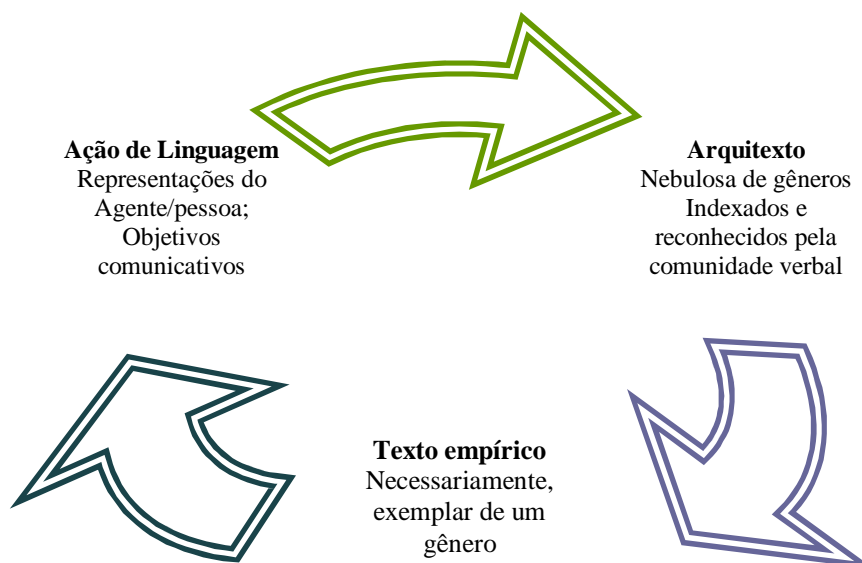
Um último, mas crucial, fator é o mecanismo de empréstimo do arquitexto. Concebido como o repertório de gêneros existentes em uma comunidade comunicativa, o arquitexto (BRONCKART, 2006) é acessado cada vez que o agente produz um texto e faz escolhas sobre o tema, a composição e o estilo a serem utilizados. É necessário, portanto, considerar este mecanismo de empréstimo ao arquitexto que acontece na materialização do gênero em forma de texto.

A Teoria dos Gêneros Textuais (VOLOSHINOV, 2003; BRONCKART, 1999) veio impactar essa compreensão do texto como fruto de uma cadeia dialógica de produção-recepção ininterrupta de enunciados produzidos socialmente. Os gêneros são, portanto, construtos medianeiros entre os enunciados estáveis e indexados socialmente e os textos empíricos singulares. Cristovão e Nascimento (2005, p. 47), ressaltam:

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.

Na perspectiva sociodiscursiva, a categoria de gêneros textuais tem essa condição de servir como ponto de referência para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas e accionais referentes ao uso da língua em sociedade.

Abaixo, apresentamos 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 acima, 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.

## 1.2 A arquitetura textual

A etapa seguinte, que consiste na formulação do próprio texto empírico, evidencia a necessária integração entre conhecimentos e capacidades postos em ação no momento da escolha ou adoção do gênero com uma série de mecanismos discursivos e linguístico-textuais

que serão implementados na construção do texto e que farão parte da sua **arquitetura** (BRONCKART, 2006, p. 147; 1999, p. 119).

Essa organização do texto pode ser descrita mediante o imbricamento de três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos de enunciação.

O nível mais profundo desse esquema é a infraestrutura 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 por uma 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 duas as subcategorias que compõem o nível da infraestrutura geral: a. O plano geral do texto, que se constitui por processos cognitivos de ancoragem biocomportamental e social, mas ainda não semiotizados; b. Os tipos de discurso mobilizados e suas modalidades de articulação, caracterizados pelas coordenadas semióticas que Bronckart (1999) propõe:

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

Tabela 5: Coordenadas semióticas (BRONCKART, 1999, p. 157)

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

O esquema da arquitetura textual, como construção teórica advinda após o estudo de centenas de textos em diversas línguas, revela a possibilidade de incluir nestes quatro tipos de discurso todas as produções textuais, pois o sentido atribuído à discursividade no ISD é o de posicionamento intersemiótico em nível profundo, de acordo com as coordenadas extremamente genéricas apresentadas acima. 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 ãum modelo finito de possibilidades infinitasö (BRONCKART, 1999, p.187).

O último elemento da infraestrutura textual é o das seqüências textuais. A noção de seqüencialidade (ADAM, 1992) está relacionada ao plano organizacional de um texto, mais precisamente, de partes de um texto empírico que pode conter diversos tipos de seqüências na sua composição.

A seqüencialidade seria, 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 seqüências existentes teriam suas características fundamentais relacionadas a esquemas seqüenciais prototípicos, elaborados ao longo do desenvolvimento ontogenético. Esse construto teórico passou a ser denominado de ãTeoria das Seqüências Prototípicasö (ADAM 1992, 1995; Carneiro, 2011).

Para Adam (1992), as seqüências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear de o texto ser concebida como produto da combinação e articulação de diferentes tipos de seqüências.

Por razões de espaço e de escopo, não demonstraremos aqui os esquemas prototípicos de cada seqüência. Posteriormente, trataremos com detalhes da seqüência argumentativa, tendo em vista ser esta modalidade a mais relevante para o nosso trabalho.

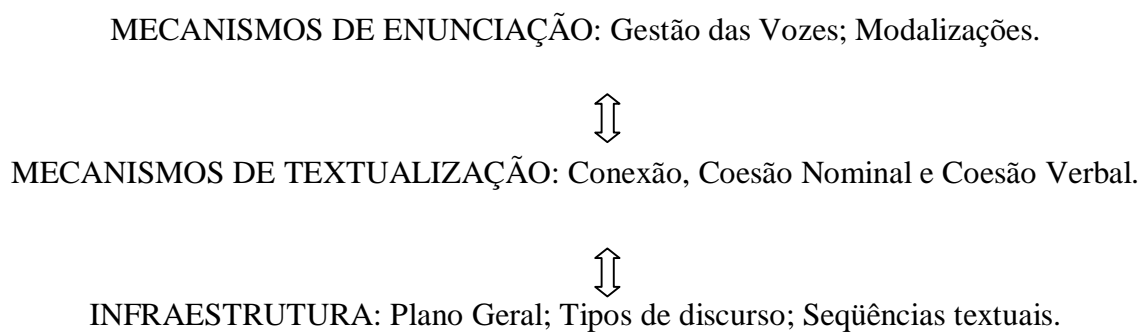
Ao discutir o estatuto das seqüências, Bronckart (1999, 2006) advoga, mais uma vez, a sua visão sócio-discursiva como critério de análise dos fenômenos linguísticos. Dessa forma, define os protótipos como **construtos teóricos**, que atuam com o estatuto de modelos para os agentes produtores não por serem fruto de uma competência textual biologicamente fundada,

mas por procederem da **experiência do arquitexto**, ou seja, do conjunto de gêneros significativos na comunidade verbal de que se faz parte.

As seqüências têm um caráter dialógico porque são escolhidas do repertório intertextual 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 desejam produzir. Bronckart (1999, 2006) 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.

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.

No esquema abaixo, apresentamos a síntese da arquitetura textual proposta pelo ISD.



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

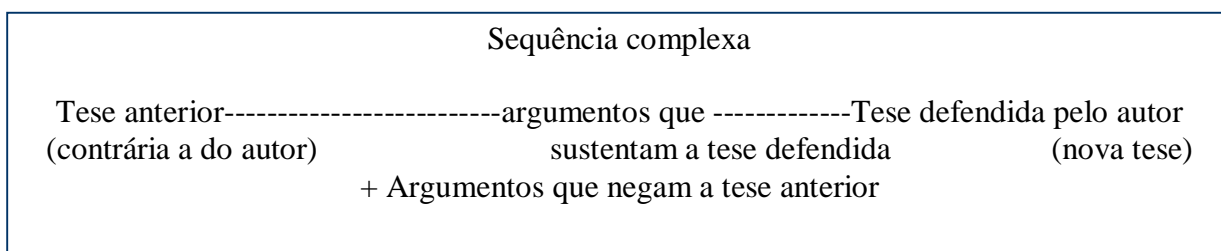
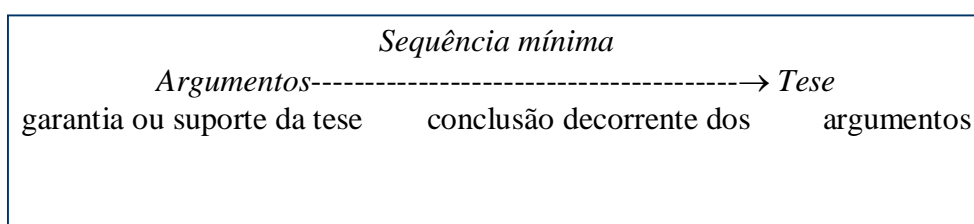
### 1.3 A seqüência argumentativa

Tendo em vista que nossa pesquisa realizará uma análise dos segmentos argumentativos dos textos de opinião produzidos pelos alunos no âmbito do jornal escolar, é essencial tratarmos da sua caracterização, envolvendo seus aspectos prototípicos.

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



O esquema de base da argumentação é a relação entre *tese e argumentos*. Os enunciados 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*. Entretanto, pode haver enunciados caracterizados como *tese*, mesmo que não estejam acompanhados por argumentos, pelo fato de estarem colocando em cena uma questão polêmica ou opinião. Da mesma forma, argumentos podem ser colocados no texto e caracterizados como tais e por se referirem a uma *tese* implícita no título ou mesmo no contexto interacional que dá origem ao texto.



Esquemas 3 e 4: representações esquemáticas da sequência argumentativa relacionando o binômio argumento-tese. (ADAM, 1992, p. 106 ó 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 ó 159).

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

- fase de premissas/dados em que se propõe uma situação de partida (às vezes pressuposta).

- fase de apresentação de argumentos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser estes apoiados por lugares comuns, regras gerais exemplos etc..

- fase de apresentação de contra-argumentos que operam uma restrição à orientação argumentativa.

- fase de conclusão, que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

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

Neste trabalho, denominaremos texto de opinião os textos que apresentem uma discussão de problemas sociais controversos, com a apresentação de uma tese e com a sustentação desta tese por argumentos (MACHADO, ABREU-TARDELLI E LOUSADA, 2007, p. 93). Estes textos podem pertencer a qualquer gênero desde que sua estruturação seja predominantemente argumentativa.

## **2. METODOLOGIA**

Do ponto de vista da metodologia, utilizamos uma abordagem empírica, na qual exemplos extraídos de produções autênticas servem de base para as análises e clarificações das definições apresentadas. Os textos escolhidos foram retirados de produções escritas de alunos do 5º ano do ensino fundamental. Essas produções foram realizadas no contexto de um projeto didático denominado "jornal escolar primeiras letras", no qual os alunos participam da elaboração de um jornal de circulação interna em sua escola.

Optamos por esse procedimento tendo em vista os seguintes critérios:

1.O projeto "Jornal Escolar Primeiras Letras" caracteriza uma situação comunicativa real, mesmo que dentro dos limites do ambiente escolar;

2. Nesta atividade estão bem definidos os elementos principais para a existência de um contexto de produção escrita significativo: destinatários e emissores bem definidos, pluralidade de gêneros e escolhas comunicativas, circulação pública das produções (o jornal circula dentro da escola e nas casas dos familiares dos alunos).

Foram analisados 50 textos produzidos por 50 alunos diferentes presentes nas edições de abril, maio/junho e agosto de 2008 do Jornal escolar de duas unidades de uma mesma instituição escolar. Os 50 autores fazem parte de um universo total de 300 estudantes de 5º ano do ensino fundamental distribuídos em 10 turmas. Cada uma das duas sedes tem cinco turmas de 30 alunos em média. O perfil social das famílias dos alunos é de classe média. Mais de 70% (setenta por cento) dos pais possui graduação completa.

Nossa escolha por alunos do 5º ano deve-se ao fato de tratar-se de alunos que já estão inseridos há algum tempo, mas, principalmente por se tratar de um õfim de cicloõ considerando as diretrizes curriculares nacionais, dessa forma deveria se esperar uma maior consolidação dos gêneros textuais secundários necessários aos exercícios de atividades linguageiras mais complexas.

Ressaltamos que este é um estudo piloto que fornecerá elementos para uma posterior pesquisa de maior amplitude, dessa forma trabalhamos com um número reduzido de textos e com um menor refinamento metodológico. Admitimos que são necessárias etapas prévias como a análise das características globais dos textos estudados, registro e análise de suas condições de produção, estudo e análise da ação docente e entrevistas com professores, alunos e pais, a fim de conhecer a fundo o contexto de produção do texto e a atividade de linguagem no qual estão envolvidos os actantes (professores, alunos e pais).

Para analisarmos os textos de opinião, utilizamos como critério a adequação das seqüências ao protótipo da seqüência argumentativa proposta por Adam (1992) e reiterada por Bronckart (1999), especialmente no que diz respeito à relação tese-argumentação. Classificamos, dessa forma, as seqüências segundo as seguintes categorias:

1. Seqüências em estágio pré-argumentativo, ou seja, que apresentavam um ponto de vista sem argumentação.
2. Seqüências em estágio de argumentação mínima nos quais os alunos apresentavam uma justificativa para o ponto de vista apresentado.
3. Seqüências em estágio de argumentação elaborada nos quais os alunos apresentavam duas justificativas por ponto de vista.
4. Seqüências em estágio de argumentação secundária, nos quais aparece além da argumentação, uma contra-argumentação.

Outros critérios poderiam ser utilizados para evidenciar as capacidades argumentativas dos alunos apresentadas nos textos, devido, porém, à exigüidade do espaço neste artigo nos limitaremos à apresentação dos resultados referentes à análise dos argumentos conforme a proposta acima.

### **3. A ARGUMENTAÇÃO NO JORNAL ESCOLAR: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO:**

Conforme ressaltamos, a sequência argumentativa revela um mecanismo cognitivo que implica na semiotização da lógica racional. Este processo semiótico não se dá, porém, após o raciocínio cognitivo que relaciona a díade tese-argumento. A relação linguagem-pensamento acontece simultaneamente. O mesmo mecanismo psíquico-discursivo que funda o raciocínio é semiotizado pelas capacidades languageiras que o tornam inteligível e permitem a sua auto-organização discursiva, textual e comunicativa (BRONCKART, 1999, 2008; GRIZE, 1990).

Podemos perceber que os alunos do 5º ano estudados demonstram em seus textos a capacidade de estabelecer a relação tese-argumento, ainda que de forma tênue e sub-reptícia, posto que em mais de cinquenta por cento dos textos pesquisados essa relação é pressuposta. Nota-se a ausência de conectores argumentativos em 37 dos 50 textos pesquisados. Adam (2005a) classifica os conectores argumentativos em: a. argumentativos/concessivos (mas, portanto, mesmo quando ...); b. explicativos/justificativos (pois, porque, posto que ...); c. o ãseö dos períodos hipotéticos; d. o õquandoö dos períodos hipotéticos; e. os simples marcadores de um argumento (mesmo, aliás, não somente ...)

Considerando o critério de classificação proposto na metodologia, após a análise dos 50 textos, obtivemos o seguinte resultado:

1. Seqüências em estágio pré-argumentativo: 17 (34%)
2. Seqüências em estágio de argumentação mínima: 22 (44%)
3. Seqüência em estágio de argumentação elaborada: 11 (22%)
4. Seqüência em estágio de argumentação secundária: 0 (0%)

Note-se que 33 (66%) seqüências apresentaram algum tipo de argumentação (mínima ou elaborada) o que demonstra a utilização de mecanismos discursivos pelas crianças. Os resultados não variam em relação à turma do aluno. Também não houve variação significativa

entre as seqüências produzidos nos jornais das edições de abril (primeira edição estudada) e agosto (última edição estudada), revelando que ao longo do ano não houve progresso nas capacidades argumentativas dos alunos que permaneceram praticamente inalteradas ao longo do período estudado.

Para ilustrar o processo de análise e a própria estruturação do jornal apresentamos abaixo exemplos extraídos da mesma seção de um dos jornais:

# MATEMÁTICA: VENCER O MEDO ATRAVÉS DE ATIVIDADES REFLEXIVAS

*Nas aulas de Matemática os alunos são instigados a vencerem o próprio medo através de atividades reflexivas. Confira o que eles pensam.*

Para se sentir livre, a criança precisa ser respeitada, precisa confiar e não sentir medo nem dos pais nem dos professores nem de Deus.

**1. Dê a sua opinião com relação à citação acima.**

*[Respeitando as pessoas nos sentiremos respeitados, e assim sentimos confiança, mas não medo, de nossos pais.] [Com amor, educação, aprendizagem, liberdade, sentimos livre sem qualquer bondade.]*

Aluno 25 BJ

TESE 1 ó AUSÊNCIA DE ARGUMENTO

TESE 2 ó AUSÊNCIA DE ARGUMENTO

**1. Dê a sua opinião com relação à citação acima.**

*[É verdade que as crianças precisam ser respeitadas, precisam confiar na vida, nas pessoas e não sentir medo.] [Confiança não se conquista com pressão ou pancada e sim com exemplo, conversa, entendimento e compreensão.]*

Aluno 25 HH

TESE 1

ARGUMENTO 1

**1. Dê a sua opinião com relação à citação acima.**

*[Eu concordo.] [Uma criança não pode ter medo dos pais, mesmo se eles lhe botarem de castigo, agüente firme, pois no fundo eles te amam.] [Já os professores, se vocês quiserem perder o medo deles, fale com sua família, ela pode lhe ajudar.] [Quando tive problemas com os meus professores, minha família me ajudou muito.]*

Aluno 55 HB

TESE 1

ARGUMENTO 1

ARGUMENTO 2

ARGUMENTO 2 (REFORÇO)

Figura 1: Explicitação da relação tese-argumento em um contínuo de complexidade.

Podemos observar que, no exemplo acima, a seção do jornal deixa bem explícita a situação de produção do texto. Após a discussão de determinado tema, oralmente, os alunos são instados a produzir os textos e expressarem sua opinião sobre determinado assunto. Note-

se que o primeiro texto, apresenta apenas a justaposição de duas teses. O autor-aluno, não parece perceber a necessidade de um posicionamento que defenda seus pontos de vista influenciando o seu leitor.

No caso do texto dois, a relação tese-argumento é bem tênue, tendendo a uma separação e independência entre os dois enunciados que formam a sequência básica do texto. Como apontamos anteriormente, os alunos-autores não conhecem ou não sabem utilizar os conectores argumentativos correspondentes ao encadeamento que querem proporcionar ao texto. A relação tese-argumento é pressuposta pela presença de termos análogos (confiar-confiança) e pelo conteúdo temático dos enunciados.

No terceiro texto encontramos uma tese ancorada em dois argumentos. É interessante observar que o argumento 2 é reforçado por um exemplo, através desta construção o aluno-autor demonstra a capacidade de dar maior força argumentativa à sua tese, assim como, apresenta uma intencionalidade nesta argumentação. Essa construção mais próxima da sequência argumentativa prototípica e com a devida intencionalidade argumentativa esteve presente na minoria (22%) dos textos analisados.

Esta falta de intencionalidade argumentativa nos leva a pensar que os autores dos textos similares aos dois primeiros exemplos parecem achar desnecessária a sustentação da tese em argumentos que influenciem o leitor. No caso dos textos de argumentação mínima, como foi mencionado, a tênue relação tese-argumento demonstra a exteriorização de um mecanismo de argumentação presente no texto, porém pouco intencional.

Do ponto de vista prototípico, a falta de uma contra-argumentação, elemento que não aparece em nenhum texto tem como consequência a impossibilidade da geração de uma nova tese (BRONCKART, 1999) que se constituiria na fase de conclusão de uma sequência argumentativa mais elaborada. As razões dessa lacuna devem ser discutidas de forma mais continuada em comparação com textos produzidos por alunos de séries mais adiantadas, tendo em vista estabelecer a fase do processo formativo-educativo na qual o uso da contra-argumentação se faz mais presente e as razões dessa possível progressão de habilidades linguageiras (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004).

## CONCLUSÃO

Nesse trabalho buscamos fazer uma reflexão acerca das sequências argumentativas produzidas no âmbito do jornal escolar. O conjunto de dados apresentados aponta para uma reflexão acerca dos aspectos cognitivos da argumentação, assim como para a reflexão acerca de uma possível progressão das habilidades linguageiras ao longo do processo formativo-educativo. Por outro lado, a grande maioria das sequências textuais estudadas não apresentou uma estrutura compatível com o protótipo proposto.

A hipótese que se levanta é a de que a criança-autora argumenta de forma natural sem se preocupar intencionalmente com o convencimento do leitor. Suas argumentações são truísmos centrados na crença de que basta afirmar algo para que este algo seja aceito, da mesma forma que elas aceitam o que lhes é dito por seus pais e professores.

Por outro lado, o fato de não utilizar uma contra-argumentação para legitimar sua tese a partir de uma posição de imparcialidade e concessão demonstra uma centralização nas suas próprias idéias sem a preocupação de impor à sua própria argumentação parâmetros lógico-discursivos.

Reconhecemos a importância prática da Teoria das Sequências Prototípicas (ADAM, 2002, 2008) 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.

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 produção dos textos empíricos, postulamos a ideia 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 proposta por Adam (1992, 1998, 2005,



2008), 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 õexemplaresõ utilizados na formulação dos protótipos foram produzidos em uma situação completamente diferente dos textos escolares analisados em nossa pesquisa.

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, flexibilizando, porém as demais características impostas pela Teoria das Sequências Prototípicas

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J.-M. *Les texts: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

\_\_\_\_\_. *La linguistique textuelle: Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Linguística Textual*. São Paulo: Cortez, 2008.

BOISSINOT, Alain. *Les textes argumentatifs*. Paris: Didactiques, 1994.

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.

GRIZE, J.-B., *Logique et langage*. Ophris : Paris, 1990.

JEANDILLOU, Jean-François. *L'analyse textuelle*. Paris: Armand Colin, 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.

MACHADO, Anna Rachel (coord.); ABREU-TARDELLI, Lília Santos; LOUSADA, Eliane. *Trabalhos de Pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim(Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VOLOSHINOV (BAKHTIN), Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Recebido em 20 de novembro

Aceito em 26 de dezembro