

O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NA LEITURA, NA PRODUÇÃO TEXTUAL E NA ANÁLISE LINGUÍSTICA: REFLEXÕES TEÓRICO-PROPOSITIVAS

TEACHING ARGUMENTATION IN READING, TEXTUAL PRODUCTION AND LINGUISTIC ANALYSIS: THEORETICAL-PROPOSITIVE REFLECTIONS

Erivaldo Pereira do Nascimento
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Neste artigo, de natureza teórico-propositiva, refletimos sobre o ensino do fenômeno da argumentação, objetivando discutir como é possível trabalhar a argumentatividade no ensino de leitura, produção textual e análise linguística, a partir de uma concepção linguístico-discursiva desse fenômeno da linguagem humana. Trata-se, portanto, de um trabalho reflexivo e propositivo, fundamentado, principalmente, em duas correntes teóricas: A Teoria da Argumentação Retórica, proposta por Perelman (1999), e a Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot (1987, 1988) e seus colaboradores. Neste trabalho, de maneira mais específica, mostraremos como, a partir do gênero artigo de opinião, é possível trabalhar habilidades e estratégias argumentativas, na sala de aula, considerando, entre outras questões, as estratégias argumentativas retóricas e linguísticas mais frequentes no gênero e a relação entre conteúdo e argumentatividade. Mostraremos ainda algumas propostas de atividades de escrita e de análise linguística que assinalam como se pode trabalhar a argumentatividade no processo de ensino de produção textual e da reflexão sobre a linguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Argumentação; Leitura; Produção Textual; Análise Linguística.

ABSTRACT

In this article, of theoretical-propositive nature, we reflect on teaching of argumentation phenomenon, with the purpose to discuss how it is possible to work the argumentativity in the teaching of reading, textual production and linguistic analysis, from a linguistic-discursive conception of this human language phenomenon. It is, therefore, a reflective and propositive work, based on two theoretical framework: The Rethoric Argumentation Theory, proposed by Perelman (1999), and The Language Argumentation Theory, from Ducrot (1987, 1988) and his collaborators. In this work, specifically, we demonstrate, from the opinion article genre, how it is possible to work argumentation abilities and strategies, in the classroom, taking into account the most frequently linguistic and rethoric argumentative strategies and also the relation between content and argumentativity. We will point out some writing activities and linguistic analysis which mark how one can work argumentativity in the process of textual production teaching and reflection about language.

KEYWORDS: Teaching Argumentation; Reading; Textual Production; Linguistic analysis.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos uma reflexão sobre o ensino do fenômeno linguístico-discursivo da argumentação¹, com o objetivo de demonstrar como é possível trabalhar a argumentatividade nas atividades de leitura, de produção textual e de análise linguística, pautado em uma visão de ensino de língua voltada para o desenvolvimento da competência² comunicativa ou linguístico-discursiva do educando.

1 Este trabalho é fruto do minicurso “A argumentação e o ensino de leitura, de produção textual e de análise linguística”, ministrado no VI Encontro das Ciências de Linguagem Aplicadas ao Ensino (VI ECLAE/GELNE) e reúne, revisa e reformula discussões já apresentadas em outros trabalhos, também de nossa autoria.

2 A partir da concepção de competência comunicativa proposta por Hymes (2000), que inclui não só o conhecimento a respeito do sistema de um idioma, mas também a capacidade de usá-lo, nós acreditamos que um dos objetivos do ensino de língua materna, na escola, é desenvolver no educando não só o conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento da língua, mas, principalmente, a competência de usá-la de maneira eficaz em diferentes situações interativas; o que implica, entre outras coisas, a capacidade de refletir sobre o uso da linguagem e a capacidade de usar (ler e produzir) diferentes gêneros textuais.

As reflexões aqui apresentadas são fruto de investigações teóricas e aplicadas que vêm sendo realizadas através dos projetos “Estudos Semântico-Argumentativos de Gêneros do Discurso (ESAGD)” e “Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva, a partir de Sequências Didáticas (ELPGD)”, no Laboratório Semântico-Pragmático de Textos (LASPRAT) e no Laboratório de Estudos Linguísticos (LAEL), ambos da UFPB. Essas investigações têm demonstrado, entre outros aspectos, que o uso das estratégias argumentativas pode variar de um gênero para outro e determinados gêneros são mais propícios para determinadas estratégias argumentativas do que outros, em razão de suas funções sociointeracionistas.

Fundamentamos nossa proposta a partir de duas correntes teóricas que pensam o fenômeno da argumentação humana: A Teoria da Argumentação Retórica, proposta por Perelman (1999), e a Teoria da Argumentação na Língua, de Ducrot (1987, 1988) e seus colaboradores. Para os estudos retóricos, o objetivo da argumentação é provocar ou aumentar a adesão de um determinado auditório às teses que um orador apresenta, desta forma pressupõe um contato entre um orador e seu auditório (interlocutores). Nesse sentido, conforme assinala Perelman (1999, p. 48), não tem unicamente como finalidade a adesão puramente intelectual de um auditório, ela pode visar à ação, ou pelo menos criar uma disposição para a ação. Para tal, ela “se insere num pensamento cujos diversos elementos são solidários uns dos outros” (p. 48). Cabe, portanto, ao orador proceder a uma escolha desses elementos (fatos e valores, forma e linguagem), manifestando uma tomada de posição.

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL), proposta por Ducrot e colaboradores no âmbito da Semântica Argumentativa, parte da premissa de que a argumentação está marcada na própria língua, desta maneira se opõe à concepção retórica. Para Ducrot (1988), a conclusão não se explica somente através do fato utilizado como argumento, mas principalmente através da forma linguística utilizada pelo locutor na apresentação desse fato.

A argumentação, na perspectiva linguística, deixa de ser vista como uma simples habilidade para convencer e persuadir, utilizada, principalmente, em determinados textos escritos e falados, e passa a ser compreendida como

uma característica intrínseca à língua (para DUCROT, 1988) e à interação humana (para ESPÍNDOLA, 1988 e para NASCIMENTO, 2012a; 2012b), a qual, conseqüentemente, permite que o falante, ao utilizar a língua, imprima suas intenções e sua subjetividade.

A língua, de acordo com a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), fornece-nos diferentes palavras, estruturas e frases para que as utilizemos e que funcionam diferentemente, do ponto de vista argumentativo. Os estudos da Semântica Argumentativa descrevem essas estratégias, entre as quais se encontram os operadores argumentativos – palavras como *pouco, um pouco, até, mas, logo, inclusive* etc. que apontam a direção ou a forma argumentativa dos enunciados em que aparecem; os enunciados negativos, humorísticos e irônicos; estruturas linguístico-discursivas que assinalam a polifonia de locutores e de enunciadoreis – utilização de diferentes pontos de vista ou vozes em um discurso; a pressuposição – utilização de um conteúdo pressuposto (implícito linguístico) em um enunciado; a argumentação por autoridade – utilização de um enunciado (ou ponto de vista) atribuído a uma autoridade, discursivamente constituída; e os modalizadores discursivos – elementos linguísticos que imprimem subjetividade no enunciado em que aparecem, direcionando a sua leitura: *é certo que, é provável que, pode, deve, felizmente* etc.

Propomos que é possível utilizar essas correntes teóricas de maneira complementar, quando estamos verificando o fenômeno da argumentação em diferentes gêneros textuais ou discursivos³, principalmente na perspectiva do ensino. Além disso, elas nos fornecem ferramentas para refletir sobre a maneira como esse fenômeno tem sido trabalhado na sala de aula.

Inicialmente, apresentamos uma reflexão a respeito do papel da argumentação no ensino de língua, discutindo de que maneira o fenômeno da argumentatividade está ou dever estar presente no ensino da leitura, da produção textual e da análise linguística. Em seguida, apresentamos um breve resumo dos estudos da argumentação Retórica, com base em Perelman (1999) e dos princípios teóricos da Teoria da Argumentação na Língua, de

3 Adotamos, neste trabalho, a concepção de gêneros discursivos de Bakhtin (2000 [1992]), que os considera como tipos relativamente estáveis de enunciados (textos) que são constituídos histórica e socialmente. Assinalamos, no entanto, que trataremos os termos gêneros textuais, gêneros do discurso e gêneros discursivos um pelo outro, indistintamente, para se referir aos gêneros de textos, uma vez que não é nosso objetivo discutir questões teóricas a esse respeito.

Ducrot (1987, 1988) e colaboradores. Na seção seguinte, demonstramos, a partir de uma atividade de leitura com o gênero artigo de opinião, como é possível trabalhar estratégias retóricas e linguísticas de argumentação no processo de leitura. Por fim, apresentamos algumas propostas de atividades de escrita e de análise linguística que assinalam de que maneira se pode trabalhar a argumentatividade no processo de ensino de produção textual e de reflexão sobre a linguagem.

1 Argumentação e ensino

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), doravante PCN, propõem que o domínio da linguagem e o domínio da língua são condições de possibilidade de plena participação social. Nesse sentido, justifica que é pela linguagem que os sujeitos se “comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vistas (*visi*), partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (BRASIL, 1998, p. 19).

O referido documento também postula que é pela linguagem que se expressam ideias, pensamentos e intenções e acrescenta que, também pela linguagem, “se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações” (p. 20). Propõe, assim, que o ensino de língua materna se volte para o desenvolvimento da competência linguístico-discursiva do aluno, sempre tomando como base o texto (produto da atividade discursiva e interacional), a partir de três eixos base: a) o ensino de leitura, b) o ensino de produção textual e c) a reflexão sobre a língua e/ou sobre o uso linguístico.

As considerações acima apresentadas, a respeito dos PCN, já nos fornecem elementos para refletirmos sobre o papel do ensino do fenômeno da argumentação, na sala de aula de língua portuguesa, especialmente se estivermos pensando em um ensino que promova a competência linguístico-discursiva dos aprendizes.

Com efeito, sempre que alguém se dispõe a usar a língua, independente do gênero escolhido e das circunstâncias sócio históricas em que se encontre, o faz com alguma intenção, com algum objetivo. Em outras palavras, da conversação diária ao gênero mais elaborado que pudermos

imaginar, há argumentatividade, uma vez que interagimos sempre porque queremos comunicar ou realizar algo, através da linguagem. Por essa razão, a argumentação faz parte da nossa vida diária, enquanto usuários de uma língua (NASCIMENTO, 2012a).

Nesse sentido, é importante refletir sobre o papel que é atribuído ao estudo da argumentação na escola, especialmente no que se refere ao ensino de língua portuguesa, nos três eixos anteriormente assinalados. Essa reflexão se faz necessária também porque é comum encontrarmos equívocos, sobretudo nos livros didáticos, a respeito do ensino da argumentatividade, os quais, de certa maneira, acabam influenciando no processo de ensino-aprendizagem desse fenômeno linguístico, conforme afirma Nascimento (2012a, p. 70):

O primeiro equívoco diz respeito à inclusão da argumentação como um conteúdo específico, distante dos outros conteúdos relativos ao ensino de língua. É comum dedicar-se um capítulo específico para o ensino de técnicas argumentativas. O segundo equívoco, correlacionado com o anterior, é que há gêneros argumentativos e gêneros não argumentativos.

Um terceiro aspecto, mapeado por Costa (2015), diz respeito ao fato de que a maioria dos autores dos livros didáticos, por ele investigados, ainda dá preferência às estratégias retóricas, desconsiderando o papel dos elementos linguísticos no processo de argumentação.

A argumentação é inerente à língua humana (DUCROT, 1988) e isso ocorre porque sempre que interagimos orientamos nossos discursos em razão de determinadas conclusões ou objetivos e essas orientações se materializam nos enunciados que produzimos (NASCIMENTO, 2012b). Conseqüentemente, todos os gêneros, em maior ou menor grau, são argumentativos.

Obviamente há gêneros em que a argumentatividade é mais explícita e salta aos olhos, em razão de sua função social: é o caso do artigo de opinião e da charge. Em outros, a argumentatividade é mais sutil e perpassa outras estratégias discursivas, é o caso de alguns gêneros literários, como o poema. (NASCIMENTO, 2012a, p. 70).

Por essa razão, um ensino de argumentação que exclua alguns gêneros e promova outros já não se justifica mais. Da mesma forma, não nos parece pertinente trabalhar a argumentatividade como um conteúdo específico de língua, uma vez que ela permeia toda a linguagem humana. Nesse sentido, um ensino de língua que considere o real funcionamento desse fenômeno não o isolará como um conteúdo específico, mas o abordará em todas as fases do processo de ensino-aprendizagem: no ensino da leitura, da produção textual e da análise linguística.

Antunes (2003, p. 66) afirma que a leitura é parte da interação verbal escrita, “enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”. Assim, nos permitimos afirmar que uma leitura eficaz é aquela que, entre outras características, perscruta as intenções de quem produziu o texto e, para que isso ocorra, é necessário considerar as estratégias argumentativas utilizadas pelo locutor do texto.

Em outras palavras, a leitura do texto, entre outras atividades, implica que a) se perscrute as possíveis intenções de quem o produziu; b) se identifique os objetivos/finalidades do texto; c) se interprete o dito e o não dito, fazendo inferências; e d) se estabeleça sentido(s) para o texto. Para que isso ocorra, é necessário considerar as estratégias argumentativas utilizadas pelo locutor do texto, tanto as de natureza retórica, quanto as de natureza linguística.

Além disso, faz-se necessário considerar as características linguístico-discursivas do gênero a que pertence o texto, o que implica fenômenos argumentativos específicos e característicos do gênero em questão (NASCIMENTO, 2012a).

A atividade de leitura completa a atividade de escrita, como assinala Antunes (2003), que é uma atividade tão interativa, dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala. A autora ainda afirma que uma visão interacionista da escrita supõe encontro, parceria e envolvimento entre os sujeitos interlocutores, “para que aconteça a comunhão das ideias, as informações e das intenções pretendidas” (p. 45).

Nesse sentido, a escrita, assim como a fala, cumpre funções comunicativas socialmente específicas e relevantes, permitindo a interação social e o exercício da cidadania. Segundo Antunes (2003, p. 47), no que se

refere à escrita, mais especificamente, “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, portanto sem referência, para se decidir sobre o que vai ser escrito”. Assim, o trabalho com o ensino de produção textual oral e escrita deve considerar o papel interacional e sócio discursivo da fala e da escrita, o que também implica o uso de estratégias argumentativas e retóricas, de acordo com Nascimento (2012a, p. 71):

Da mesma maneira, um texto bem produzido é, entre outras coisas, aquele que consegue estabelecer um diálogo com seu interlocutor e explícita, na medida do possível e guardadas as características de cada contexto e gênero escolhido, as intenções de quem o produz. Assim, é impossível dissociar o ensino da escrita do ensino da argumentação. (NASCIMENTO, 2012a, p. 71)

Postulamos que, no ensino da produção textual, oral ou escrita, o professor deva orientar os alunos para a utilização dos elementos e estratégias argumentativas, de forma adequada ao gênero e ao contexto de produção do texto. Sabemos que, em alguns gêneros, a presença de determinados elementos retóricos e elementos linguístico-discursivos com função argumentativa é tão necessária que se torna difícil a produção do texto sem a sua utilização.

Convém ressaltar que a percepção e o conhecimento sobre as estratégias argumentativas retóricas e linguísticas presentes em um gênero discursivo são muito importantes, se quisermos trabalhar com a leitura ou a produção desse gênero. Naturalmente, um professor que consegue mapear ou enxergar como se dá o movimento argumentativo de um gênero e como um falante o utiliza, de acordo com as suas intenções, conseguirá, com mais facilidade, habilitar seus alunos para fazerem o mesmo.

O processo de ensino-aprendizagem da argumentação, em diferentes gêneros, passa necessariamente pela necessidade de compreensão desse fenômeno em cada um, de maneira específica, até mesmo porque é a partir de nossas intenções e objetivos interacionais, do que desejamos para com o nosso interlocutor, que selecionamos um ou outro gênero de texto e isso tem implicações diretas no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da

produção desse gênero.

Semelhantemente ao que ocorre com o ensino de leitura e de escrita, o ensino da análise linguística, ou seja, das estruturas da língua e do seu funcionamento, perpassa pela argumentação porque, como assinala Ducrot (1988), a argumentatividade já está inscrita na própria estrutura da língua.

Além de serem trabalhadas no processo de leitura e de escrita, algumas das estratégias argumentativas retóricas e linguísticas podem ser abordadas no processo de análise linguística, com as mais diferentes estruturas (classes de palavras, funções sintáticas, léxico etc.) da língua. Trabalhar esses elementos, no processo de reflexão sobre a língua e seu funcionamento, é criar condições para que o aluno tome consciência a respeito do seu uso, em diferentes enunciados.

O trabalho com a análise linguística, o que implica o conhecimento sobre o funcionamento argumentativo de alguns elementos da gramática da língua, permite ampliar o conhecimento do aluno sobre o próprio sistema e seu uso, pois, conforme assinala Antunes (2003, p. 94), o saber implícito acerca do uso da língua que o falante já possui, ao chegar a escola, “pode ser *enriquecido e ampliado* com o *conhecimento explícito dessas mesmas regras*” (grifo da autora).

Consideramos, nesse sentido, que o processo de aprendizagem das estratégias argumentativas, por parte dos aprendizes de uma língua, será mais eficaz se trabalhado na sua correlação com o processo de leitura e de produção textual ou com a análise linguística. Por essa razão, propomos que o ensino de argumentação faça parte de todo o conteúdo programático das disciplinas de língua e linguagem, associado à aprendizagem das habilidades de leitura e de produção textual, além da reflexão sobre o funcionamento e o uso das estruturas linguístico-discursivas.

Reiteramos que a percepção das estratégias argumentativas presentes em um gênero discursivo é muito importante, se quisermos trabalhar com a leitura ou a produção desse gênero (NASCIMENTO, 2012a; 2012b). Naturalmente, o usuário que consegue enxergar como se dá o movimento argumentativo de um gênero e como um falante o utiliza, de acordo com as suas intenções, conseguirá, com mais facilidade, utilizar esse gênero de maneira mais eficaz, sob o ponto de vista interacional.

Antes de demonstrar como, a partir de uma atividade de leitura com

o gênero artigo de opinião, é possível trabalhar habilidades e estratégias argumentativas retóricas e linguísticas, na sala de aula, apresentamos, na próxima seção, um breve resumo dos pressupostos da argumentação retórica e da argumentação linguística.

2 O ensino de argumentação na leitura e na produção textual

As maiores dificuldades dos alunos, no processo de ensino-aprendizagem das estratégias argumentativas retóricas, podem ocorrer porque esses não conseguem diferenciar um assunto, um ponto de vista e um argumento favorável ou contrário a um determinado ponto de vista (NASCIMENTO, 2012a). Essa distinção é básica para qualquer trabalho com a argumentação e deve ser trabalhada desde as séries iniciais.

Embora a argumentação esteja presente em todos os gêneros discursivos, em maior ou menor grau, alguns gêneros parecem ser mais propícios para desenvolver esta habilidade, do ponto de vista pedagógico, entre os quais estão os chamados gêneros opinativos, em que as estratégias argumentativas são mais explícitas, em razão da própria função sociodiscursiva desses gêneros (emitir um posicionamento a respeito de um dado objeto): é o caso do artigo de opinião, do editorial e do debate, por exemplo. Por esta razão, mostraremos, a seguir, como trabalhar o uso das estratégias argumentativas retóricas e linguísticas, no artigo de opinião. Esse gênero é comumente descrito como aquele em que um locutor (jornalista ou não) desenvolve sua ideia a respeito de um determinado fato ou problema social e apresenta sua opinião. Geralmente, mas não sempre, o articulista é um especialista no assunto ou área de conhecimento de que trata o texto do artigo.

Melo (2003) afirma que duas características são indispensáveis no artigo de opinião: atualidade e opinião. Isso ocorre porque o leitor espera que o artigo trate de fatos contemporâneos ou ideias atuais e que o articulista emita um ponto de vista explícito sobre esses fatos ou ideias. No que se refere à linguagem do gênero, prevalece a impessoalidade (3ª pessoa ou 1ª do plural), no entanto é possível encontrar artigos na 1ª pessoa do singular (NASCIMENTO, 2010). O texto se estrutura em torno de um ponto de vista com argumentos que o sustentam e que ainda podem apresentar uma conclusão com instruções ou orientação social. Por essa razão, é comumente

descrito como um texto doutrinário, no sentido de sugerir ao leitor uma maneira de ver ou julgar um determinado fato social.

Em função desse caráter doutrinário, é importante que o professor de língua portuguesa, ao levar esse gênero para a sala de aula, esteja atento para identificar de que maneira, e com que recursos linguístico-discursivos, o articulista tenta levar o leitor a admitir determinada posição ou julgamento. (NASCIMENTO, 2010, p. 69).

Assim, o trabalho com esse gênero, no que se refere à leitura, passa, inicialmente, pela identificação do assunto que é abordado no texto, do ponto de vista defendido a respeito desse assunto, dos argumentos utilizados para a defesa desse ponto de vista e pela identificação da proposta de intervenção social (se houver). Em seguida, deve-se analisar as estratégias linguísticas que materializam o caminho argumentativo no gênero, tais como operadores argumentativos, adjetivos avaliativos, entre outros.

A atividade⁴ 01, a seguir, mostra como isso pode ser feito.

Atividade 01

O texto abaixo é um artigo de opinião, publicado no Jornal *O Globo*, em 03 de outubro de 2015. Leia-o com atenção e responda às questões que seguem:

Criminosos de uniforme

Rio e São Paulo implementaram algumas medidas para coibir os abusos policiais, mas não trataram de uma questão fundamental: a responsabilização criminal

Maria Laura Canineu / César Muñoz

A morte esta semana de Eduardo Felipe Santos Victor, de 17 anos, no Morro da Providência, é semelhante a centenas de outros casos, pelo menos de acordo com os PMs envolvidos. Eles disseram que patrulhavam

4 As atividades aqui apresentadas foram elaboradas exclusivamente para este trabalho, no entanto algumas delas já foram aplicadas em salas de aula de ensino superior, em cursos de Português Instrumental e de Leitura e Produção de Textos, em diferentes cursos de graduação nos quais lecionamos, na Universidade Federal da Paraíba, bem como em cursos de formação de professores de Língua Portuguesa nos quais participamos. No entanto, dada a natureza deste trabalho e por questões de espaço, não discutiremos aqui como se deu essas aplicações.

a área quando alguém disparou em sua direção e eles atiraram de volta, acertando Eduardo, que tinha uma arma, munição e um radiotransmissor.

Só que, desta vez, um vídeo gravado por moradores mostra cinco policiais militares simulando o tiroteio. Um PM atira no ar e outro coloca uma arma na mão de Eduardo, que está no chão e sangrando muito, e dispara duas vezes. Os policiais movem o corpo mas em nenhum momento socorrem Eduardo, que veio a falecer.

Ainda no mês passado, foram divulgados vídeos de um PM atirando num homem de um telhado em São Paulo e um outro de policiais tirando as algemas de um homem e arrastando-o para atrás de uma parede, onde, aparentemente, o mataram e colocaram uma arma ao lado de seu corpo. Em seus relatos oficiais, os policiais disseram que perseguiram os dois, que teriam roubado uma motocicleta, e os mataram durante um tiroteio.

Segundo o Instituto de Segurança Pública, de janeiro a agosto a polícia matou 459 pessoas no Rio, um aumento de 18% sobre o mesmo período de 2014. Em São Paulo, foram 415 registros no primeiro semestre, elevação de 22%, segundo a Secretaria de Segurança Pública.

Dado o histórico das polícias dos dois estados, há boas chances de que parte significativa do aumento corresponda a mortes como as registradas nos vídeos, que evidenciam o que a Human Rights Watch e outros grupos vêm documentando há anos. Enquanto parte dos policiais mata em legítima defesa própria ou de terceiros, outros casos são execuções extrajudiciais.

Em 2009 a Human Rights Watch documentou 51 casos em São Paulo e Rio em que evidências críveis apontavam para execuções extrajudiciais e em 2013 documentamos outros 22 casos similares em São Paulo. A Anistia Internacional chegou a conclusões semelhantes este ano após registrar nove homicídios na Favela de Acari.

Os estados de Rio e São Paulo implementaram algumas medidas para coibir os abusos policiais, mas não trataram de uma questão fundamental: a responsabilização criminal. Nos dois casos recentes em ambos estados, os policiais envolvidos foram detidos após os vídeos serem divulgados.

No entanto, nas situações em que ninguém grava a cena, a impunidade é a regra. Pesquisas feitas pela Human Rights Watch, pela Anistia Internacional e por outras organizações revelam que policiais responsáveis por execuções extrajudiciais em São Paulo e Rio raramente

são responsabilizados criminalmente.

Um delegado e um policial da Delegacia de Homicídios disseram à Human Rights Watch em junho que a PM fluminense muitas vezes está mais interessada em encontrar provas de que a pessoa morta por policiais estava ligada ao tráfico de drogas do que investigar o assassinato. Sob essa lógica, suspeita de envolvimento com o tráfico é o suficiente para justificar uma sentença de morte.

A intenção da Polícia Civil do Rio de que a Divisão de Homicídios investigue as mortes em decorrência de intervenção policial é um passo bem-vindo se romper com essa lógica.

Dada a alta taxa de criminalidade do Brasil, a polícia enfrenta uma tarefa difícil e, por vezes, perigosa, como demonstrado nesta semana por notícias da morte trágica de PMs no Rio. O uso injustificado da força letal pela polícia, no entanto, é contraproducente. Execuções extrajudiciais contribuem para a violência e geram desconfiança nas comunidades. E isso, por sua vez, dificulta os esforços de policiais que cumprem a lei para realizar sua importante missão.

Após a morte de Eduardo, o jornal “Extra” publicou um vídeo que, segundo o comando da UPP da Providência, mostrava o adolescente vendendo drogas, como se isso fosse uma justificativa para matá-lo.

A polícia precisa parar de culpar as vítimas e começar a deter suspeitos de homicídio, mesmo aqueles que usam uniforme.

Maria Laura Canineu é diretora do escritório Brasil da Human Rights Watch e César Muñoz é pesquisador da Human Rights Watch no Brasil

1. De que fato social trata o texto?
2. Qual é o ponto de vista defendido pelos autores a respeito das ações dos policiais no Rio e em São Paulo?
3. Que argumentos são utilizados pelos autores para defender o seu posicionamento?
4. Nos trechos que seguem identificamos alguns elementos linguísticos que estabelecem relação entre argumentos e pontos de vista apresentados no texto. Identifique que efeitos de sentido são estabelecidos a partir do uso desses elementos linguísticos, no próprio texto.

- a) Só que, desta vez, um vídeo gravado por moradores mostra cinco policiais militares simulando o tiroteio.
- b) Enquanto parte dos policiais mata em legítima defesa própria ou de terceiros, outros casos são execuções extrajudiciais.
- c) No entanto, nas situações em que ninguém grava a cena, a impunidade é a regra.
- d) Execuções extrajudiciais contribuem para a violência e geram desconfiança nas comunidades. E isso, por sua vez, dificulta os esforços de policiais que cumprem a lei para realizar sua importante missão.

5. O posicionamento dos articulistas frente a determinados argumentos e fatos relatados é perceptível através de alguns advérbios, adjetivos e outras expressões avaliativas presentes no texto. Nos trechos abaixo diga com que provável intenção o locutor usou cada uma das palavras ou expressões sublinhadas.

- a) Criminosos de uniforme
- b) (...) policiais responsáveis por execuções extrajudiciais em São Paulo e Rio raramente são responsabilizados criminalmente.
- c) No entanto, nas situações em que ninguém grava a cena, a impunidade é a regra.
- d) Sob essa lógica, suspeita de envolvimento com o tráfico é o suficiente para justificar uma sentença de morte.
- e) Dada a alta taxa de criminalidade do Brasil, a polícia enfrenta uma tarefa difícil e, por vezes, perigosa, como demonstrado nesta semana por notícias da morte trágica de PMs no Rio.
- f) O uso injustificado da força letal pela polícia, no entanto, é contraproducente.
- g) A polícia precisa parar de culpar as vítimas e começar a deter suspeitos de homicídio, mesmo aqueles que usam uniforme.

6. Analise o sexto parágrafo, transcrito abaixo, e responda ao que se pede:

Em 2009 a Human Rights Watch documentou 51 casos em São Paulo e Rio em que evidências críveis apontavam para execuções extrajudiciais e em 2013 documentamos outros 22 casos similares em São Paulo. A Anistia Internacional chegou a conclusões semelhantes este ano após registrar nove homicídios na Favela de Acari.

a) Com que prováveis intenções, os articulistas utilizam, neste parágrafo, dados de uma pesquisa realizada pela Human Rights Watch a respeito da criminalidade no Rio e em São Paulo?

b) Ao apresentar os dados da pesquisa como “evidências críveis”, que efeitos de sentido são gerados no discurso? Os articulistas se comprometem ou não com a informação apresentada?

7. Os articulistas apresentam alguma solução para o problema discutido no texto? Qual?

Essa atividade de leitura leva o aluno, inicialmente, a identificar o assunto do texto, o ponto de vista defendido e os argumentos utilizados para dar sustentação a esse ponto de vista. Para responder a questão 01, identificando que o texto trata dos casos de crimes envolvendo a participação de policiais, uma estratégia bastante eficaz seria a observação das palavras chaves, as que mais se repetem no texto: estratégia de leitura chamada de *skimming*.

Outra estratégia bastante eficaz para a identificação do assunto é a leitura do título, do subtítulo ou dos primeiros parágrafos. No texto acima, isso será possível a partir da leitura do título e do subtítulo.

Para responder a segunda questão proposta, identificando o ponto de vista dos autores do artigo, é necessário ir mais além na leitura. O locutor defende que muitos dos casos de morte envolvendo confronto com a polícia são, de fato, crimes cometidos pelos próprios policiais, que ficam impunes. Esse posicionamento já é assinalado no título do texto, mas é explicitado no subtítulo e na continuidade do texto, a partir dos vários argumentos apresentados.

Convém aqui observar que articulistas assinalaram o seu ponto de vista no título e no subtítulo, para, em seguida, apresentarem os argumentos retóricos que os sustentam (resposta da questão 03), os quais podem ser esquematizados da seguinte maneira:

- 1 – referência à filmagem da morte de um adolescente, de 17 anos, no Morro da Providência, no Rio de Janeiro;
- 2 – vídeos de ação de policiais militares em São Paulo;
- 3 – dados das Secretarias de Segurança Pública do Rio e de São Paulo aumento de índice de mortes envolvendo policiais;
- 4 – dados de pesquisas realizadas pelo Human Rights Watch e pela Anistia Internacional a respeito de ações de policiais no Rio de Janeiro;
- 5 – referência ao depoimento de um policial da Delegacia de Homicídios à Human Rights Watch a respeito da ação da polícia militar;
- 6 – referência à investigação que está sendo realizada pela Divisão de Homicídios da Polícia Civil do Rio de Janeiro a respeito da ação dos policiais;
- 7 – o argumento de que as execuções extrajudiciais contribuem para a violência e geram desconfiança nas comunidades
- 8 – referência ao vídeo publicado no jornal “Extra”, que mostrava o adolescente do Rio de Janeiro vendendo drogas, culpando a vítima.

Além disso, pode ser solicitado ao aluno que identifique os tipos de argumentos utilizados: se são fatos (argumentos 1, 2, 6 e 8), presunções (7), argumento por autoridade (3 e 4), depoimentos (5), exemplos, entre outros.

É importante levar o aluno a perceber o movimento argumentativo realizado pela presença dos diferentes argumentos no texto, que finaliza com o ponto de vista explicitamente exposto no penúltimo parágrafo. A fim de contribuir para a percepção dessa relação, a questão 04 solicita que o aluno identifique relações de sentido entre argumentos e pontos de vista apresentados no texto: contraposição, nas letras a e d, comparação, na letra b, e consequência, na letra c.

Com efeito, a quarta questão pede que o aluno verifique os efeitos de sentido que os operadores argumentativos geram no texto. É importante observar que não se solicitou classificação, mas que o aluno analisasse o funcionamento discursivo e argumentativo de cada um desses elementos. Verificando como os operadores funcionam discursivamente, os alunos vão, aos poucos, identificando os argumentos e observando como esses são utilizados em um texto. Assim, o professor sai da mera classificação desses elementos, para seu uso linguístico efetivo.

A questão de número 05, por sua vez, tem o objetivo de fazer o aluno refletir sobre o uso de determinadas expressões de caráter avaliativo, denominadas de modalizadores discursivos, que aparecem no artigo de opinião e que contribuem para a identificação de pontos de vista, posicionamentos e análises realizadas pelo autor do texto, com relação às informações e argumentos apresentados no texto. Conforme se observa nos trechos propostos para análise, essas expressões modalizadoras são compostas por diferentes estruturas linguísticas: substantivos (letras *a*), advérbios (letra *b*), grupos nominais com valor adjetivo (letras *c* e *d*), adjetivos (letras *e* e *f*) e verbos (letras *g*). No entanto, chamamos a atenção para o fato de que não foi solicitada a identificação dessas estruturas, o que nada contribuiria para a compreensão do texto, muito menos para compreender os movimentos argumentativos. O que se pede é que o aluno seja capaz de verificar com que possíveis intenções essas expressões foram utilizadas no texto. Ao fazê-lo, o aprendiz não só identifica o significado, mas principalmente o uso das expressões, as quais imprimem diferentes orientações argumentativas.

Considerando que o artigo é um gênero através do qual se emite opinião a respeito de fatos e ideias presentes na sociedade, é de se esperar que ocorra a referência a outros textos. É por isso que a questão 06 trabalha a polifonia ou intertextualidade presente no texto. Essa questão solicita que o aluno identifique vozes e textos de outros locutores trazidos pelos articulistas, com o objetivo de fundamentar seus posicionamentos. No entanto, conforme se observa nos enunciados dessa questão, não basta reconhecer essas vozes, é preciso observar com que intenções os autores do texto as utilizam.

Por fim, a questão 7 solicita do aluno que identifique a proposta de intervenção, ou seja, a solução proposta para a problemática discutida. Essa é uma das características do artigo de opinião que aparece presente, no texto analisado, na último parágrafo: “A polícia precisa parar de culpar as vítimas e começar a deter suspeitos de homicídio, mesmo aqueles que usam uniforme.” No entanto, é necessário ressaltar que nem todos os artigos de opinião apresentam uma proposta de intervenção para a problemática discutida: os articulistas podem optar por apenas discutir o assunto, apresentando seu posicionamento.

Como se vê acima, as estratégias argumentativas retóricas funcionam conjuntamente com as linguísticas, no gênero, no sentido de contribuir para a explicitação do ponto de vista do responsável pelo texto e para a materialização das suas possíveis intenções. Por essa razão, devem ser trabalhadas conjuntamente, no processo de leitura e de produção textual, não só do gênero artigo de opinião, mas de vários outros.

Obviamente que a presença das estratégias argumentativas retóricas e linguísticas vai variar de um gênero para outro, conforme já assinalamos anteriormente. Assim, se em gêneros como o artigo de opinião e o debate temos o momento propício para ensinar aos alunos como selecionar e contrastar argumentos favoráveis e desfavoráveis a um determinado ponto de vista, trabalhar o uso de determinados operadores argumentativos e dos modalizadores discursivos, dada a sua frequência nesses gêneros de textos; em gêneros como a notícia, a ata ou a resenha acadêmica, temos a oportunidade para discutir e habilitar os alunos a utilizar o discurso relatado, as aspas de diferenciação e o discurso por autoridade, como estratégias argumentativas, em razão do alto caráter polifônico destes últimos gêneros.

No que se refere ao ensino de produção textual, esse não deve estar dissociado do trabalho com a leitura, no sentido de que o aluno precisa inicialmente ter um conhecimento mínimo sobre o gênero a ser produzido, o que se dá a partir da leitura e do acesso ao gênero; além de possuir o mínimo de informações sobre o conteúdo do texto que vai produzir; entre outros aspectos necessários à prática de produção de um texto. Nesse sentido, a argumentatividade entra como um dos elementos necessários para o ensino da produção escrita e oral, contribuindo para que o aluno saiba como selecionar a natureza das informações e argumentos presentes no texto, o léxico e os elementos da estrutura da língua que melhor se adequam a suas intencionalidades e finalidades discursivas.

De maneira mais específica, as atividades que focam no uso dos elementos argumentativos durante o processo de produção textual podem ser de diferentes naturezas. Desde atividades mais contextualizadas, até atividades mais controladas. Por atividades controladas de produção textual entendam-se aquelas em que o aluno é solicitado a produzir um determinado texto, ou parte dele, tendo que se valer exclusivamente de determinados elementos linguístico-discursivos. Um exemplo desse tipo de atividade é a que segue:

Atividade 02

Escreva um parágrafo, que será adicionado ao seu texto sobre o uso das drogas, apontando as possíveis consequências do uso das drogas na saúde do adolescente.

OBS: Para lhe ajudar a escrever seu texto, você pode utilizar expressões como: Drogas causam dependência porque... As principais consequências para a saúde são... As drogas prejudicam... É possível que as drogas..., As drogas podem ocasionar..., As drogas geralmente..., As drogas sempre...

O objetivo da atividade 02 é fazer com que o aluno empregue adequadamente os elementos modalizadores e determinados operadores argumentativos para expressar os sentidos que lhe são pedidos, indiretamente, no enunciado da questão (apresentar consequências). Esse tipo de atividade, bastante comum no processo de reescrita, serve para que o aluno não somente fixe as estruturas bem como para que ele comece a utilizá-las de forma mais rápida e eficaz, veiculando os sentidos propostos no texto que está produzindo.

Obviamente que as estratégias argumentativas podem ser trabalhadas em atividades de produção textual mais livres ou contextualizadas. Um exemplo está na proposta que segue:

Atividade 03

A partir da discussão sobre a problemática a respeito do uso de drogas ilícitas por menores, em nosso bairro, escreva um artigo de opinião para ser veiculado no jornal da escola, posicionando-se a respeito dessa problemática enfrentada por nossas crianças e adolescentes.

Nesse tipo de atividade, o aluno pode ou não fazer uso de diferentes estratégias e fenômenos argumentativos retóricos e linguísticos para produzir seu texto. No entanto, é possível que ele utilize estratégias semelhantes às que foram identificadas na atividade 01, já que se trata de um artigo de opinião. Assim, poderá fazer uso de estratégias retóricas como a exemplificação, o argumento por autoridade, presunções, entre outros. Do ponto de vista da argumentação linguística, necessitará utilizar operadores argumentativos e outras expressões que veiculem posicionamento (tais como: Eu creio que... Não é possível que... Os menores devem... Os menores não devem...), sem

falar no uso de adjetivos e outras expressões avaliativas. Obviamente que, se o professor tiver trabalhado essas estratégias em diferentes atividades de leitura, o aluno estará mais confortável para construir seu próprio texto.

Ainda no que se refere à produção textual, o professor de língua deve estar atento aos textos produzidos por seus alunos para verificar se estes conseguem utilizar de maneira eficiente os fenômenos e estratégias de argumentação linguística e retórica. Caso contrário, um trabalho de reescritura textual, devidamente orientado, pode contribuir para que os alunos utilizem esses elementos de maneira mais adequada.

3 O ensino da argumentação na análise linguística

Trabalhar a argumentatividade no ensino da análise linguística é criar condições para que o aluno tome consciência do uso argumentativo dos diferentes elementos da língua, em diferentes enunciados. Nesse sentido, basicamente três tipos de exercícios de análise linguística podem ser propostos. Um tipo consiste em apresentar um mesmo enunciado variando o elemento indicador de argumentação, para que o aluno possa verificar as diferenças de sentido geradas por esse recurso no enunciado. O segundo tipo de exercício que pode ser proposto é exatamente o inverso do anterior: o professor apresenta enunciados distintos em que ocorre o mesmo elemento indicador de orientação argumentativa, pedindo que os alunos identifiquem os efeitos de sentido que esse elemento gera em cada enunciado. O terceiro tipo, por sua vez, consiste em fornecer aos alunos um enunciado e pedir que eles acrescentem ao conteúdo desse enunciado uma determinada avaliação ou orientação argumentativa, para a qual terão de se valer de diferentes elementos linguísticos que expressem essa avaliação ou orientação.

A atividade abaixo, proposta a partir do funcionamento linguístico-discursivo de alguns modalizadores discursivos, ilustra essas possibilidades:

Atividade 04

1. Observe os enunciados abaixo e faça o que se pede:

A – É certo que Carlos viajou.

B – É provável que Carlos tenha viajado.

- C – É muito bom que Carlos viaje.
 D – É obrigatório que Carlos viaje.
 E – O diretor permitiu que Carlos viajasse.

- Em qual enunciado o locutor assume total responsabilidade pelo dito, assumindo como verdadeiro o conteúdo do enunciado?
- Em qual enunciado o conteúdo é apresentado como algo obrigatório? A quem é atribuída essa obrigatoriedade?
- Em qual enunciado o locutor não pode ser responsabilizado pelo dito? Por quê?
- Em qual enunciado o locutor emite uma avaliação pessoal, ou seja, um juízo de valor sobre o conteúdo do enunciado?
- Em qual enunciado é expressa uma permissão? Para quem?

2. Nos enunciados abaixo, aparece o verbo *poder*. Observe o funcionamento desse verbo, em cada enunciado, e responda ao que se pede.

- A – O menino pode estar doente.
 B – Você pode entrar na sala.
 C – Mamãe, eu posso ir ao cinema com meus amigos?
 D – Você não pode ver este filme, porque você não tem 18 anos.

- Qual enunciado expressa uma proibição?
- Qual enunciado foi utilizado para pedir permissão?
- Qual enunciado foi utilizado para dar permissão?
- Em qual enunciado, o locutor apresenta uma possibilidade ou probabilidade (algo que pode ou não ser verdadeiro)?

3. Considere o enunciado “Paulo visita sua mãe”. Reescreva três vezes esse enunciado, acrescentando sentido de obrigatoriedade, através de três diferentes palavras ou expressões que veiculem esse sentido. Ao reescrever o enunciado, faça as adequações necessárias.

A questão 01, da atividade 04, tem o objetivo de fazer o aluno perceber que, embora seja veiculado o mesmo conteúdo (Carlos viajar) nos enunciados, há nuances de sentido diferentes, que são obtidas através de diferentes elementos modalizadores (os elementos sublinhados). É importante observar que todos os efeitos de sentido foram veiculados

por estruturas sintáticas modais: É certo que = certeza; É provável que = probabilidade/possibilidade epistêmica; É muito bom que = avaliação positiva; É obrigatório que = obrigatoriedade + ordem; O diretor permitiu que = permissão/possibilidade deôntica.

Questões dessa natureza são perfeitamente possíveis quando o professor estiver trabalhando com o aluno as estruturas sintáticas da língua e são propícias para que o aluno verifique, além do funcionamento morfossintático das estruturas, o seu funcionamento semântico-argumentativo. Cabe ao professor levar o aluno não somente a perceber essas nuances de sentido, mas também fazê-lo enxergar que esses efeitos ocorrem através da utilização de elementos modalizadores distintos.

A questão acima ainda pode ser complementada pedindo ao aluno que acrescente a um dos enunciados uma possível conclusão. Por exemplo, pode-se pedir ao aluno que conclua cada um dos enunciados com “Vir para o meu aniversário”. Ao acrescentar esse segmento, o aluno verá que a conclusão não será igual em todos os enunciados, uma vez que o modalizador limita as conclusões possíveis. No primeiro enunciado (A), por exemplo, uma conclusão possível será “logo não virá para meu aniversário”, que não será possível no segundo enunciado (B).

O objetivo da segunda questão é fazer o aluno perceber que o verbo *poder* é utilizado para expressar diferentes efeitos de sentido, diferentes modalidades: no enunciado A = possibilidade epistêmica; B = dar permissão/possibilidade deôntica; C = solicitar permissão/possibilidade deôntica; D = proibição. Isto é, com a análise dos enunciados dessa questão, orientado pelo professor, o aluno tomará consciência de que um único elemento modalizador, em diferentes contextos discursivos, pode expressar sentidos diferentes.

Na terceira questão, um enunciado é fornecido aos alunos e lhes é solicitado que acrescentem ao conteúdo desse enunciado uma determinada avaliação (obrigatoriedade), para a qual terão de se valer de diferentes elementos modalizadores que expressem essa avaliação, tais como *deve, tem que, é obrigatório que, obrigatoriamente, necessariamente*, entre outros. Obviamente que esse terceiro tipo de questão requer, além de análise, a produção textual, de forma controlada e, por essa razão, deve ser trabalhada em séries ou grupos mais avançados. No entanto, esse tipo de proposta de atividade é de

fundamental importância para o desenvolvimento da competência escrita dos aprendizes e para a consciência sobre o funcionamento argumentativo dos elementos da língua, porque requer que o aluno seja capaz de veicular um mesmo sentido através de diferentes expressões do repertório que a língua coloca à disposição dos falantes.

Observe-se ainda que, em nenhuma das três questões acima propostas, é solicitada, ao aluno, a classificação ou nomenclatura dos elementos linguísticos que materializam argumentação. Pode-se muito bem trabalhar o funcionamento argumentativo dos elementos linguísticos sem valer-se de uso de nomenclaturas classificatórias, mas voltando-se, principalmente, para o uso desses elementos em enunciados e textos.

O professor ainda pode trabalhar a utilização dessas estratégias linguísticas de argumentação em contextos discursivos diversos, atentando para questões de formalidade e informalidade e para o seu funcionamento em diferentes gêneros discursivos. Isso é possível através da comparação do uso dos operadores e modalizadores, por exemplo, verificando-se sua aplicação ora em alguns gêneros ora em outros, conforme seja seu grau de formalidade ou de informalidade no uso da língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos, neste trabalho, a discutir a argumentatividade no ensino de leitura, de produção textual escrita e de análise linguística e tomamos como exemplo o gênero artigo de opinião. Refletimos sobre a importância do trabalho com a argumentação, no ensino de língua materna, como uma habilidade necessária para formar leitores e produtores textuais competentes. Propusemos, por conseguinte, que o ensino de argumentação não seja dissociado do processo de ensino-aprendizagem da leitura, da análise linguística (e, conseqüentemente, da produção textual escrita), já que a argumentação está inscrita na própria língua (como afirma Ducrot) e, por conseguinte, no uso (ESPÍNDOLA, 1998; NASCIMENTO 2009), sendo presente, em maior ou menor grau, em todos os gêneros (NASCIMENTO 2012a, 2012b).

Por fim, ainda apresentamos sugestões de atividades para trabalhar a argumentatividade no ensino de leitura, de produção escrita e de análise linguística, considerando a necessidade de compreender esse fenômeno

como algo inerente à interação humana e à linguagem. Convém assinalar que esse tipo de atividade deve ser pensada levando em consideração o repertório e o nível linguístico dos alunos. Atividades mais complexas em grupos mais elementares não só dificultam o trabalho como promovem o risco de fracassos desnecessários. O ideal é que ocorra uma gradação, partindo sempre dos elementos e estratégias retóricas e linguísticas do uso mais ordinário, que aparecem em gêneros textuais que os alunos dominam, para aqueles que aparecem em contextos mais complexos de uso da língua.

Para finalizar, gostaríamos de sugerir que o trabalho com a argumentação requer que o professor pense nesse fenômeno de uma forma mais ampla: não apenas como uma simples habilidade para convencer alguém a respeito de algo. A argumentação está presente em todas as interações que realizamos e se materializa nas expressões linguísticas que produzimos, quando interagimos, orientando nosso dizer.

Para ler e produzir textos, de maneira eficiente, utilizamos diferentes estratégias argumentativas (retóricas e linguísticas), que devem ser adequadas ao contexto em que estamos inseridos e ao gênero que utilizamos, a fim de atingir os objetivos interacionais a que nos propusermos. Dessa maneira, o trabalho com a leitura, com a análise linguística e com a produção de textos, na sala de aula, não pode prescindir do trabalho com a argumentação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail [1895-1975]. *Estética da criação verbal*. Tradução M.E.G. Gomes. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2000. [1ª edição: 1992]

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Thiago Magno de Carvalho. *A argumentação nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio: uma concepção retórica ou linguística?* (Dissertação de mestrado em Linguística). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2015.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas SP: Pontes, 1987.

_____. *Polifonia y Argumentación: Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso*. Cali: Universidad del Valle, 1988.

ESPÍNDOLA, Lucienne. “NÉ”, (EU) “ACHO” (QUE) E “AÍ”: Operadores Argumentativos no Texto Falado. (Tese de Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

MELO, José Marques de. *A Opinião no Jornalismo Brasileiro*. 3ª ed. rev. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2003.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: Llobera, Miquel at al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. 1ª ed. 1ª reimp. Madrid: Edesla Grupo Didascalía, 2000.

PERELMAN, Chaim. *O Império Retórico: Retórica e Argumentação*. 2ª edição Lisboa: Asa Editores, 1999.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *Gêneros textuais, argumentação e ensino*. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). *A didatização de gêneros no contexto da formação continuada*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012a.

_____. Apresentação. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. *A argumentação na redação comercial e oficial: Estratégias Semântico-Discursivas em Gêneros Formulaicos*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB 2012b.

_____. Gêneros jornalísticos na sala de aula: desenvolvendo habilidades leitoras. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). *Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. Jogando com as vozes do outro: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.