



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

THIAGO MAGNO DE CARVALHO COSTA

**A argumentação nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino
médio: uma concepção retórica ou linguística?**

João Pessoa

2015

THIAGO MAGNO DE CARVALHO COSTA

**A argumentação nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino
médio: uma concepção retórica ou linguística?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba como requisito principal para a obtenção do título de mestre em linguística.

Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística

Linha de Pesquisa: Linguagem, Sentido e Cognição

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz

João Pessoa

2015

C837a Costa, Thiago Magno de Carvalho.
A argumentação nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio: uma concepção retórica ou linguística? / Thiago Magno de Carvalho Costa.-- João Pessoa, 2015. 139f. : il.
Orientador: Mônica Mano Trindade Ferraz
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Livros didáticos – língua portuguesa – ensino médio. 3. Documentos oficiais. 4. Argumentação retórica. 5. Argumentação na língua. 6. Análise linguística.

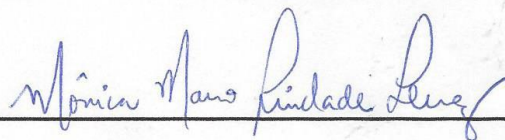
UFPB/BC

CDU: 801(043)

THIAGO MAGNO DE CARVALHO COSTA

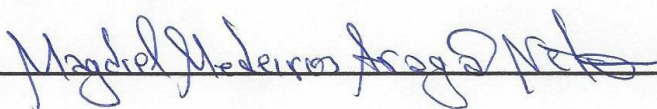
**A argumentação nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino
médio: uma concepção retórica ou linguística?**

BANCA EXAMINADORA



Orientadora: Professora Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz

Examinadora 1: Professor Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento



Examinador 2: Professor Dr. Magdiel Medeiros Aragão Neto

Suplente: Professora Dra. Maria Leonor Maia Santos

João Pessoa

2015

AGRADECIMENTOS

À Letícia Palmeira, esposa, amiga e companheira de todas as horas, por me incentivar diuturnamente a continuar com os estudos.

A Lenice Magno de Carvalho Costa e José Artur Rodrigues da Costa, meus pais, por, incondicionalmente, acreditarem na minha capacidade, assim como pelas orientações necessárias dos melhores caminhos a seguir.

À Luisa Magno de Carvalho Costa, minha irmã, pelas conversas e caminhadas na praia após um dia exaustivo de produção acadêmica.

À Professora Mônica Mano Trindade Ferraz, orientadora e amiga, pela sua supervisão e compreensão ao longo desses dois anos de produção acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Linguística. A ela, minha estima e admiração, sempre.

À Direção do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, em nome da Professora Mônica Nóbrega, que permitiu o afastamento das minhas atividades a fim de que eu pudesse seguir nos meus estudos e, posteriormente, contribuir com a Universidade Federal da Paraíba.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, ministrantes de disciplinas durante o ano de 2013, pelos excelentes cursos ministrados.

Aos Professores Erivaldo Pereira do Nascimento e Lucienne Claudete Espíndola, membros da banca de qualificação, pelas pertinentes considerações e sugestões que muito contribuíram para o aperfeiçoamento da pesquisa.

A todos amigos que surgiram durante essa jornada, em especial, a José Wellisten Abreu de Souza, Mariana Lins Escarpinete e Liane Veloso Leitão, amigos de turma, parceiros em congressos, (quase) irmãos, pelas horas de muita concentração bem como de muita descontração. A eles, muito obrigado.

À Secretaria de Educação do Estado da Paraíba por disponibilizar dados importantíssimos para a nossa pesquisa, assim como alguns livros didáticos.

Aos Gestores Escolares, lotados nas dez maiores Instituições da Rede Estadual de Ensino da cidade de João Pessoa, por nos receberem gentilmente e nos fornecer dados acerca do nosso objeto de pesquisa.

E, por fim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a composição, elaboração e defesa final desta pesquisa.

Muito obrigado.

“...você pode enfocar do jeito que você quiser. A linguística vai ter sempre o que dizer: na comparação entre línguas, na tradução, no estudo do texto, sem dúvida nenhuma, no estudo da linguagem, da propaganda, da publicidade. Enfim, em todos os gêneros, no conhecimento de todos os gêneros que permeiam as práticas sociais. Quem está fazendo este estudo é o linguista. Então a linguística tem muito a dizer.”

(Ingedore V. G. Koch)

“Falar é construir e tratar de impor aos outros uma espécie de apreensão argumentativa da realidade.”

(Oswald Ducrot)

RESUMO

Levando em consideração que os documentos oficiais, PCN (1997), PCNEM (2000), PCN+ (2002) e as OCEM (2006), não prescrevem claramente sob qual perspectiva argumentativa (se retórica ou linguística) o professor deve trabalhar, esta pesquisa tomou como ponto de partida a asserção de que os livros didáticos (LD) de língua portuguesa tendem a abordar um aspecto mais retórico da argumentação. Além disso, partiu-se do pressuposto de que os aspectos linguísticos, conforme a Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Oswald Ducrot (1987, 1988) e colaboradores, podem ser relevantemente pensados e utilizados em sala de aula. Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista de cunho documental e exploratório, esperamos contribuir com as pesquisas linguísticas, com enfoque teórico nos estudos dos gêneros textuais bem como da Semântica Argumentativa e da análise de LD, buscando identificar se e como as estratégias e recursos retóricos e semântico-argumentativos embasam as atividades referentes à argumentação propostas por quatro coleções de LD de língua portuguesa, avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2012), adotadas nas dez maiores escolas públicas do Ensino Médio na cidade de João Pessoa-PB. Nesse sentido, pretendeu-se, a partir de sete categorias de análise (quatro para a argumentação retórica e três para a argumentação linguística), verificar em qual concepção os autores se pautam na elaboração das atividades acerca das estratégias argumentativas baseadas em dois gêneros textuais: o artigo de opinião e a carta argumentativa. No decorrer da pesquisa, buscamos deixar claro que tanto os aspectos retóricos, conforme Aristóteles (2005) e Perelman (1999), quanto os aspectos linguísticos, conforme Ducrot (1987, 1988), devem ser trabalhados concomitantemente nas aulas de língua materna. Além da descrição e análise das atividades dos LD, propomos, a título de sugestão e de reflexão, no capítulo final, duas atividades complementares aos moldes da Análise Linguística (AL), na tentativa de mostrar a necessidade de se trabalharem as estratégias argumentativas em sala de aula, bem como tentar preencher a lacuna entre o que está prescrito nos documentos oficiais e o que efetivamente é ensinado aos alunos. Fundamentamos a análise com o apoio teórico de Aristóteles (2005), Perelman (1999) Ducrot (1987, 1988, 2009), Nascimento (2005, 2009, 2012), Koch (2000, 2003, 2004, 2011), Espíndola (1998, 2004), Cabral (2010), Marcucshi (2002, 2003, 2008), Geraldi (1984), entre outros.

Palavras-chave: livro didático; documentos oficiais; argumentação retórica; argumentação na língua; análise linguística.

ABSTRACT

Considering that the official documents, PCN (1997), PCNEM (2000), PCN + (2002) and OCEM (2006), not clearly prescribe under which argumentative perspective (if rhetorical or linguistic) the teacher should work, this research took as its starting point the assertion that the Portuguese language textbooks tend to approach a more rhetorical aspect about argumentation. In addition, we started with the assumption that the linguistic aspects, according to the Theory of Argumentation within Language, developed by Oswald Ducrot (1987, 1988) and collaborators, may be relevantly designed and used in the classroom. As it is a qualitative-interpretative research of documentary and exploratory scope, we hope to contribute to linguistic researches, with a theoretical approach in studies of genres and the Semantic Argumentative as well as the analysis of textbooks, in order to identify if and how the rhetorical and semantic-argumentative strategies and resources support the activities concerning the argumentation proposed by four collections of Portuguese language textbooks, evaluated by the National Textbook Program (PNLD, 2012), adopted in ten public high schools in the city of João Pessoa, PB. In this sense, according to seven categories of analysis (four for rhetoric argumentation and three for linguistic argumentation), it was intended to check which conception the textbook authors used when preparing their activities about argumentative strategies based on two genres: opinion article and argumentative letter. During the research, we tried to make it clear that both rhetorical (ARISTOTLE, 2005; PERELMAN, 1999) and linguistic (DUCROT, 1987, 1988) aspects should be worked simultaneously in mother tongue classes. In addition to the description and analysis of the activities of textbooks, we proposed, as a suggestion and reflection, in the final chapter, two complementary activities in accordance to Linguistic Analysis in an attempt to show the need of working the argumentative strategies within the classroom and try to bridge the gap between what is prescribed in the official documents and what is actually taught to students. We based the analysis with the theoretical support of Aristotle (2005), Perelman (1999) Ducrot (1987, 1988, 2009), Nascimento (2005, 2009, 2012), Koch (2000, 2003, 2004, 2011), Espíndola (1998, 2004), Cabral (2010), Marcucshi (2002, 2003, 2008), Geraldi (1984), among others.

Key words: textbook; official documents; rhetoric argumentation; argumentation within language; linguistic analysis.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Tipologia Textual e Genericidade Textual	25
QUADRO 2 - Domínios/Esferas discursivas	26
QUADRO 3 – Quantidade de unidades nos LD	54
QUADRO 4 – Os dois gêneros textuais nas coleções.....	61
QUADRO 5 – Primeira atividade com o artigo de opinião	67
QUADRO 6 – Segunda atividade com o artigo de opinião	68
QUADRO 7 – Terceira atividade com o artigo de opinião – parte I	69
QUADRO 8 – Terceira atividade com o artigo de opinião – parte II.....	71
QUADRO 9 – Quarta atividade com o artigo de opinião – parte I	72
QUADRO 10 – Quarta atividade com o artigo de opinião – parte II.....	73
QUADRO 11 – Quinta atividade com o artigo de opinião.....	74
QUADRO 12 – Primeira atividade com a carta argumentativa	77
QUADRO 13 – Segunda atividade com a carta argumentativa.....	80
QUADRO 14 – Terceira atividade com a carta argumentativa.....	82
QUADRO 15 – Quarta atividade com a carta argumentativa	83
QUADRO 16 – Quinta atividade com a carta argumentativa	86
QUADRO 17 – Sexta atividade com a carta argumentativa	88
QUADRO 18 – As categorias de análise encontradas nas atividades.....	92
QUADRO 19 – Proposta de reformulação de atividade	97
QUADRO 20 – Notícia da Folha de São Paulo	102
QUADRO 21 – Sugestão de atividade com o gênero notícia	103

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Propaganda da internet.....	42
FIGURA 2 – Charge.....	44
FIGURA 3 – Adaptada de Faraco et al. (2012, p. 279)	70
FIGURA 4 – Adaptada de Faraco et al. (2012, p. 279)	70
FIGURA 5 – Adaptada de Abaurre et al. (2008, p. 620 – Texto 1).....	75
FIGURA 6 – Adaptada de Abaurre et al. (2008, p. 621 – Texto 1).....	75
FIGURA 7 – Adaptada de Abaurre et al. (2008, p. 621 – Texto 1).....	75
FIGURA 8 – Adaptada de Abaurre et al. (2008, p. 621 – Texto 2).....	76
FIGURA 9 – Adaptada de Abaurre et al. (2008, p. 621 – Texto 2).....	76
FIGURA 10 – Adaptada de Abaurre et al. (2008, p. 622 – Texto 2).....	76
FIGURA 11 – Adaptada de Cereja; Magalhães (2010b, p.182).....	79
FIGURA 12 – Adaptada de Cereja; Magalhães (2010b, p.182).....	79
FIGURA 13 – Adaptada de Cereja; Magalhães (2010b, p.182).....	79

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
CAPÍTULO 1 – Contextualizando o objeto de pesquisa: os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa	18
1. Para início de conversa	18
1.1 O ensino de língua materna e os gêneros textuais.....	19
1.2 O que são os gêneros textuais?.....	23
1.3 O ensino e a argumentação.....	31
CAPÍTULO 2 – Contextualizando as teorias de análise: os estudos sobre a argumentação.....	33
2. A Argumentação	33
2.1 A teoria da argumentação de Chaïn Perelman – A Nova Retórica	33
2.2 A Teoria da Argumentação na Língua	37
2.2.1 A função argumentativa segundo Ducrot.....	39
2.2.2 A polifonia na teoria ducrotiana.....	41
2.2.3 Operadores argumentativos.....	45
2.3 Modalização	48
CAPÍTULO 3 – Apresentando o corpus: a metodologia adotada e os livros didáticos selecionados	52
3.1 A seleção do corpus	52
3.2 Apresentação das coleções de LD para análise	54
3.2.1. A Coleção <i>Português: linguagens</i>	55
3.2.2 A Coleção <i>Língua Portuguesa: linguagem e interação</i>	55
3.2.3 A Coleção <i>Português: gramática, literatura, produção de texto</i>	58
3.2.4 A Coleção <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>	59
3.2.5 Os dois gêneros textuais nas coleções de LD analisadas.....	61
3.3 Os gêneros textuais para análise	62
3.3.1 Artigo de opinião	62
3.3.2 Carta argumentativa.....	63
CAPÍTULO 4 – Analisando e discutindo as atividades: os dados coletados.....	66
4.1 Artigo de Opinião	66
4.2 Carta argumentativa.....	77
CAPÍTULO 5 – Sugerindo modificações e criando novos paradigmas: as propostas de atividades.....	95
5.1 A reformulação da atividade do LD <i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>	97
5.2 Sugestão de atividade com o gênero notícia	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS	116

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em todos os âmbitos sociais, as interações por intermédio da língua são caracterizadas principalmente pela argumentatividade, haja vista que praticamente tudo que falamos está permeado por nossas intenções, objetivos ou finalidades. Constantemente, nós avaliamos, julgamos, criticamos e até fazemos juízo de valor. Portanto, enquanto sujeitos sociais que somos, buscamos compartilhar (ou não) nossas opiniões, registrar nossos posicionamentos, dar uma ordem, exercer algum tipo de influência, enfim, realizar o ato de argumentar. Nesse contexto, segundo Koch (2003), a linguística cumpre um papel muito importante, pois procura entender a interação humana através da língua, ou seja, “como é que o ser humano se comporta em sociedade, como é que ele age, interage, argumenta, contra-argumenta, persuade etc.”.

Diante disso, espera-se que a escola seja um ambiente bastante propício para a instrumentalização dessas habilidades. E para que os alunos possam utilizá-las adequadamente na interlocução, é necessário que seja ensinado a eles como essas habilidades são constituídas por elementos linguísticos. Consequentemente, a escola e o livro didático (doravante LD) deveriam cumprir esse papel de apresentar as estratégias argumentativas, haja vista que a língua(gem) é naturalmente argumentativa. Considerando esse papel da escola, investigamos, nesta dissertação, como o LD, referente à disciplina de Língua Portuguesa, explora a argumentação a partir de um *corpus* com quatro coleções destinadas ao Ensino Médio.

Nesse sentido, é importante que façamos uma retrospectiva a fim de verificarmos que os LD nem sempre se apresentaram como se apresentam hoje. Até o LD se tornar o que temos atualmente nas salas de aula, passou por um processo histórico bastante ligado às políticas públicas e organizado em três momentos distintos, conforme Bueno (2011):

(i) de 1500 a 1930 – Quando ainda não havia políticas públicas acerca do LD. Conforme Lajolo e Ziberman (1998 apud BUENO, 2011), nos documentos e obras literárias do século XIX, encontram-se sinais de preocupação com o LD. De acordo com as autoras, em virtude dos primeiros livros serem destinados apenas aos cursos superiores e por serem traduções de manuais estrangeiros, muitos escritores e intelectuais, em discordância com tal situação, propuseram-se a escrever livros que fossem ao encontro da realidade do Brasil do século XIX, surgindo, assim, as primeiras evidências do LD nacional. Entretanto, ainda não havia uma política pública que regulamentasse a sua produção e distribuição. Tal situação

aconteceu apenas na década de 1930, quando se iniciou o segundo momento do LD em terras brasileiras.

(ii) de 1930 a 1985 – Quando o governo brasileiro passou a criar políticas públicas relacionadas à produção e à distribuição do LD, a fim de obter um controle muito mais ideológico que pedagógico. Em 1937, o Estado, segundo Freitag et alli. (1987 apud BUENO, 2011), cria um órgão específico para legislar sobre políticas do LD, o Instituto Nacional do Livro (INL), contribuindo para dar maior legitimidade ao LD nacional e, conseqüentemente, auxiliando no aumento de sua produção. No ano seguinte, 1938, por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro daquele ano, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio da qual o governo brasileiro estabeleceu sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do LD no país. Mas, conforme Freitag et alli. (1987 apud BUENO, 2011, p. 46), “o controle que se fazia dos livros tinha um caráter mais ideológico do que pedagógico”. Na década de 1960, durante o regime militar, um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, à edição e à distribuição do LD. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita dos livros por um período de três anos. Mesmo assim, os críticos da educação da época encaravam esse acordo como um “controle ideológico do mercado do LD brasileiro” (BUENO, 2011, p. 47).

(iii) de 1985 em diante – Esse terceiro momento se inicia com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esse programa tem por objetivo dar todo o subsídio necessário ao trabalho pedagógico dos professores brasileiros através da distribuição gratuita de coleções de LD aos alunos que fazem parte de toda a rede pública da Educação Básica. Conforme os estudos de Batista (2001 apud BUENO, 2011, p. 48), o governo brasileiro começou a pensar a respeito da qualidade dos LD durante a década de 1990. Em 1993, foi formada uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos manuais mais requisitados pelos professores e, por conseguinte, estabelecer critérios de avaliação para as novas aquisições. Em 1995, as comissões que já haviam obtido sucesso no processo de avaliação dos LD passaram a ser divididas por áreas de conhecimento com o objetivo de elaborar novos critérios de avaliação e discuti-los com os autores e editoras de LD. Todavia, só a partir de 1996, o MEC passou a agir mais fortemente nas discussões acerca da qualidade dos livros e materiais didáticos no Brasil, com a aquisição de cerca de 80 milhões de LD e com a apresentação de um projeto pedagógico difundido por meio dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN, 1997), dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM, 2000), das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002), das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e dos guias do PNLD.

Daí em diante, todos os LD passaram a se preocupar em se adequar aos critérios de avaliação do PNLD, pois o programa é executado em ciclos trienais e, a cada ano, o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. À exceção dos livros consumíveis¹, os livros distribuídos devem ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes. Os LD constituintes do nosso *corpus* estão listados como recomendados no último PNLD (triênio 2012, 2013 e 2014), conforme anexo A.

Considerando as questões atuais pertinentes ao ensino de língua portuguesa (LP), é sabido que os LD se pautam nos gêneros textuais e, no caso do estudo dos “gêneros [que] são mais propícios para determinadas estratégias argumentativas do que outros, em razão de suas funções sociointeracionistas” (NASCIMENTO, 2012a, p. 58), espera-se que os materiais deem conta de apresentar a linguagem relativa ao fenômeno da argumentação. Diante disso e partindo do pressuposto de que argumentar é uma atividade linguística, pois só podemos atingir o nosso objetivo de comunicação e interação social através da língua, os autores de LD, pelo menos em sua maioria, seguindo as orientações dos PCN, dos PCNEM, dos PCN+, do PNLD e das OCEM, começaram a planejar os conteúdos dos seus manuais de uma forma que:

[...] a escolha dos agrupamentos de textos e a proposição de atividades de produção, de recepção e de análise devem orientar-se não apenas pelas estratégias priorizadas nos textos estudados, tampouco pelas possibilidades teórico-conceituais que nos oferecem, hoje, os estudos linguísticos; também, e sobretudo, a abordagem da língua e da linguagem no processo de ensino e de aprendizagem deve nortear-se pelas demandas locais, que envolvem escolhas em razão do perfil de aluno projetado pela escola (BRASIL, 2006, p. 43).

Além disso, conforme os PCN, esses conteúdos devem, sempre que possível, procurar alcançar a metalinguagem através da epilinguagem². Dessa forma, acreditamos que o

¹ Conforme o §2º do Art. 1 da Resolução/CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012: “Os livros didáticos consumíveis serão entregues para utilização dos alunos e professores beneficiários, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo”.

² “A análise linguística refere-se a atividades que se pode classificar em epilinguísticas e metalinguísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins. [...] Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza. [...] Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos” (BRASIL, 1997, p. 30).

processo de aprendizagem das estratégias argumentativas devem ser trabalhadas concomitantemente (e epilinguisticamente) com os demais conteúdos de língua materna que são apresentados no Ensino Médio.

Entretanto, cabe aqui a ressalva de que essa perspectiva de reflexão não foi estabelecida pelos documentos oficiais, mas sim por João Walderley Geraldi (1984), quando este cunhou o termo Análise Linguística (doravante AL) a fim de denominar uma prática pedagógica que refletisse sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua com vias ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. Desse modo, passou a ser configurada uma reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico. Daí em diante, o trabalho com os aspectos linguísticos da língua deveria estar voltado muito mais para as suas nuances de sentido no enunciado e no texto. Conforme Geraldi (1984), não é preciso que o professor faça o uso das nomenclaturas ou da classificação dos operadores argumentativos ou dos modalizadores, por exemplo. Isso implica saber que os aspectos linguísticos dos textos com características argumentativas devem ser trabalhados não como mais um conteúdo ‘gramatical’, mas na perspectiva da epilinguagem, possibilitando que os alunos aprendam a refletir acerca dos sentidos que esses aspectos provocam na trama argumentativa. É sabido que argumentação é inerente aos mais variados gêneros textuais, sobretudo àqueles gêneros textuais com características opinativas, a exemplo do artigo de opinião.

Desse modo, levando em consideração que os documentos oficiais, a citar o exemplo dos PCN e dos PCNEM, não prescrevem claramente sob qual perspectiva o professor de língua materna deve trabalhar com os seus alunos, na fase inicial da nossa pesquisa, surgiu a seguinte asserção: os LD de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio, quando apresentam as atividades com os gêneros textuais considerados pelos autores como argumentativos, tendem a abordar um aspecto mais retórico da argumentação, esquecendo, na maioria das vezes, de apresentar a importância de aspectos linguísticos como os operadores argumentativos e os modalizadores do discurso, por exemplo. Logo, procuramos estabelecer respostas às seguintes perguntas exploratórias: (a) as teorias da argumentação, quando apresentadas nas atividades referentes ao texto nos LD para o Ensino Médio, são apresentadas sob qual concepção: retórica ou linguística? Ou as duas?; (b) existe algum motivo pelo qual os autores desses manuais façam uso de uma ou outra abordagem?

Assim, este trabalho se propõe a identificar, a partir da análise de LD, se e como as estratégias e recursos retóricos e semântico-argumentativos embasam as atividades referentes à argumentação em dois gêneros textuais (ou discursivos) – artigo de opinião e carta

argumentativa. Com o intuito de cumprir com esse objetivo geral, indicaremos qual a concepção (retórica e/ou linguística) dessas atividades, analisaremos as atividades propostas e explicaremos a importância da apresentação de aspectos linguísticos, tomando como base a Teoria da Argumentação na Língua (TAL) (C.f. DUCROT, 1988) e da Modalização (NASCIMENTO; SILVA, 2012). Por fim, proporemos sugestões de atividades, sendo que uma delas é uma proposta de reformulação de uma das atividades analisadas e a outra, uma sugestão de atividade com um gênero textual diferente dos que foram utilizados na análise. Para isso, tomamos como parâmetro as concepções da AL e a observação dos aspectos linguísticos da TAL, haja vista que a nossa preocupação é fazer com que os alunos usem “os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.” (BRASIL, 1997, p.33).

Apesar do crescente interesse da academia pelo livro didático de língua materna, ainda há poucas publicações sobre o LD pautadas nos pressupostos teóricos da Semântica Argumentativa. Logo, considerando a modificação que os LD vêm sofrendo, diversificando os gêneros textuais propostos, com o intuito de atualizar-se perante os PCN, os PCNEM, os PCN+, as OCEM e o PNLD, e pensando nas possíveis implicações que a análise de elementos linguísticos na produção de textos argumentativos possa trazer, acreditamos que esta pesquisa poderá fomentar as discussões sobre o LD e servir de subsídio para autores que desejam contribuir com o trabalho dos professores de língua materna. Além disso, acreditamos que podemos contribuir com a elaboração de atividades que propiciem aos alunos de Ensino Médio a apreensão sobre como a trama argumentativa é constituída no que diz respeito aos seus aspectos retóricos, bem como os linguísticos. Por estes motivos e, tendo como aporte teórico principal a Teoria da Argumentação na Língua, postulada pelo linguista francês Oswald Ducrot, esta pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativista de cunho documental e exploratório, espera contribuir com os estudos e reflexões da Semântica Argumentativa, da Linguística Textual e com as pesquisas sobre livros, materiais e manuais didáticos de uma forma geral.

Para tanto, no primeiro capítulo, a fim de contextualizar o nosso objeto de pesquisa, o LD, e o nosso *corpus*, as atividades propostas pelo LD a partir do artigo de opinião e da carta argumentativa, apresentaremos algumas considerações acerca dos estudos dos gêneros textuais. O nosso percurso iniciará com uma breve discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa na atualidade das escolas brasileiras, focando principalmente no ensino através dos gêneros textuais. Em seguida, traremos a definição do termo gênero textual (ou discursivo) pautados em teóricos como Mikhail Bakhtin (1997), Charles Bazerman (2006) e

Luiz Antonio Marcuschi (2002, 2008), quando apresentaremos alguns conceitos importantes para o construto teórico dessa pesquisa, a citar: tipologia, genericidade, esfera discursiva, intergenericidade e intertextualidade. Posteriormente, apresentaremos a concepção de Marcuschi (2008) acerca do LD dentro da teoria dos gêneros e, em seguida, faremos uma breve reflexão sobre a relação entre o ensino da argumentação e o ensino de língua portuguesa, conforme Barbisan (2007), Azevedo (2012) e Nascimento (2012a).

Prosseguindo, versaremos, no segundo capítulo, sobre o alicerce teórico referente à argumentação, pois o objetivo desse capítulo é a contextualização das teorias que serão utilizadas na análise do *corpus*. Na parte inicial, será discutida a concepção de argumentação sob o enfoque da Nova Retórica de Chaïn Perelman (1999). Para isso, foi preciso que ‘bebêssemos na fonte’ aristotélica a fim de saber as semelhanças e as diferenças entre a Retórica e a Nova Retórica, para que, assim, compreendêssemos as razões de Perelman em se interessar apenas pelo estudo empírico das técnicas argumentativas. Na segunda parte do capítulo, será apresentado um panorama da Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Ducrot (1988) e seus colaboradores. Nessa seção, apresentaremos conceitos gerais e embasadores da teoria para, em seguida, destacar os pontos pertinentes na análise: polifonia e operadores argumentativos. A título de complementação aos estudos de Ducrot, na última seção desse capítulo, traremos as considerações de Nascimento e Silva (2012) acerca de outro aspecto relevante para a nossa análise: a modalização.

Na sequência, no terceiro capítulo, discutiremos os aspectos metodológicos adotados na coleta dos dados bem como faremos a apresentação do *corpus*, mostrando a estrutura de cada coleção de LD, seção por seção, e delimitando os capítulos e os volumes onde encontramos as atividades analisadas no quarto capítulo desta dissertação. Na parte final desse terceiro capítulo, apresentaremos as definições, conforme os autores dos LD analisados, dos dois gêneros textuais que selecionamos para fazer parte da pesquisa: o artigo de opinião e a carta argumentativa.

Ancorado nos últimos três capítulos, o quarto capítulo apresentará as análises e as discussões das atividades propostas nos LD com os dois gêneros textuais, nas quais mostraremos qual a concepção (se retórica, se linguística, ou ambas) utilizada pelos autores das coleções. A análise das atividades se apresenta baseada em quatro categorias de análise para a argumentação retórica e três categorias para a argumentação linguística, e se organiza em torno dos seguintes gêneros: o artigo de opinião e a carta argumentativa. Ressalte-se que, na nossa análise, procuramos dar um ar comparativo, no qual as atividades das coleções são constantemente retomadas e analisadas, sempre buscando coadunar com a fundamentação

teórica da pesquisa. Acreditamos que só assim é possível verificar quais são as semelhanças e diferenças na abordagem dos autores dentro de um mesmo assunto.

Com o intuito de chegar à contribuição final e, se possível, colaborar ainda mais com os autores de LD, o quinto capítulo trará duas propostas de atividades, evidenciando ambas as concepções da argumentação, que funcionarão como sugestões para futuros materiais didáticos ou até mesmo para auxiliar os professores em sala de aula. Na primeira seção desse capítulo, apresentaremos a nossa sugestão de reformulação de um dos exercícios analisados no Capítulo 4. Na segunda seção, objetivando demonstrar que a argumentação pode ser trabalhada em qualquer gênero textual, apresentaremos uma atividade baseada em um gênero textual que não foi selecionado para análise e que não está no rol dos gêneros postos como argumentativos nos LD analisados. Nessa atividade, buscamos, da mesma forma que na proposta de reformulação, coadunar ambas as estratégias argumentativas (retórica e linguística).

Finalmente, nas nossas considerações finais, apresentaremos as nossas conclusões acerca da pesquisa, com o objetivo de reiterar que todo e qualquer encaminhamento acerca dos fenômenos da argumentação, nas aulas de Língua Portuguesa, precisa ser pensado de uma forma que possamos ampliar os conhecimentos dos nossos alunos, principalmente aqueles que se encontram na parte final da educação básica brasileira.

CAPÍTULO 1 – Contextualizando o objeto de pesquisa: os gêneros textuais no ensino de língua portuguesa

1. Para início de conversa

Com suas várias aplicações dentro das nossas culturas, o gênero possui diversas raízes históricas (C.f. MARCUSCHI, 2008). Desde Aristóteles, sempre se teve uma constante preocupação com o estudo dos gêneros, pois, a partir do estabelecimento da democracia na Grécia Antiga, a retórica clássica se propôs a estudar a noção de gênero. As três espécies de retórica, ou os três gêneros aristotélicos do discurso, estudados eram os seguintes: judicial ou forense – “acusações ou defesas sobre coisas feitas no passado e visam mostrar a justiça ou injustiça do que foi feito” (JUNIOR, 2005, p. 38) – deliberativo ou político – “são exortações ou dissuasões e visam mostrar a vantagem ou a desvantagem de uma determinada ação”³ – e o demonstrativo ou epitídico – “louvam ou censuram algo, visando mostrar a virtude ou defeito de uma pessoa ou coisa”⁴. Além disso, na sua Poética (1984), Aristóteles faz a identificação dos gêneros clássicos (ou literários): o lírico, o épico e o dramático.

Em seguida, a teoria literária agregou a questão dos gêneros clássicos às suas análises e reflexões, passando também à identificação dos chamados gêneros modernos (o romance, a novela, o conto). Nessas análises, o foco está nas convenções de forma, estilo, caracterização, estrutura do enredo e outras características que distinguem um gênero do outro. Hoje o termo ‘gênero’ tem sido utilizado para capturar a natureza social dos discursos oral e escrito, tornando-se interesse de vários teóricos e estudiosos não só da Literatura, mas de sociólogos, tradutores, linguistas aplicados, professores de língua, entre outros.

Como a finalidade deste capítulo é contextualizar o objeto de pesquisa a ser analisado, o LD, mais especificamente as atividades propostas em LD a partir dos gêneros artigo de opinião e carta argumentativa, inicialmente, traremos uma reflexão acerca da inserção dos gêneros textuais no ensino de língua materna. A seguir, exporemos o conceito dos gêneros textuais/discursivos (doravante gêneros textuais) pautados em teóricos como Mikhail Bakhtin (1997), Charles Bazerman (2006) e Luiz Antonio Marcuschi (2008). Na discussão sobre os gêneros textuais, trataremos também acerca do fenômeno da

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

intertextualidade e, posteriormente, mostraremos o LD como um suporte para toda essa engrenagem. O capítulo será finalizado com uma reflexão acerca da relação entre o ensino da argumentação e o ensino de língua portuguesa.

1.1 O ensino de língua materna e os gêneros textuais

Nesta seção, é importante que reflitamos um pouco se as aulas de Língua Portuguesa (doravante LP), de fato, modificaram-se ao longo dos anos. Façamos o seguinte questionamento: será que as aulas de redação passaram realmente a ser aulas de produção textual, ou terá sido apenas mais uma mudança de nomenclatura? Podemos responder que, em parte sim, pois as extensas discussões da Linguística Aplicada têm destacado que isso vem acontecendo. Mas, em muitas situações, pode ter havido uma mera troca de nomenclaturas, pois as produções textuais dos alunos ainda são vistas como um produto final, e não como um processo, ou seja, não são produções textuais propriamente ditas, pois as escolas, frequentemente, têm desenvolvido a prática de separar a disciplina de LP no que chamamos de grupos ‘distintos’: gramática, literatura e redação. Distintos porque há um professor específico para cada subdivisão e, conseqüentemente, não há uma correlação entre elas. Segundo Antunes (2003), dentre outros problemas e equívocos, é muito comum a escola realizar “uma abordagem do texto sem preocupação com as etapas de sua construção, como o planejamento e a revisão” (p. 27). Mesmo que inaceitável, essa é uma realidade existente nas escolas brasileiras.

Há alguns anos, o que tínhamos era o estudo de tipologias textuais⁵. Hoje, há uma tentativa de inserção do estudo do gênero textual visto como algo multidisciplinar, que englobe uma análise do texto, do discurso e uma descrição da língua e da sociedade, como posto por Marcuschi (2008). Iniciativas baseadas nessas ideias são raríssimas ainda. Mesmo com todo o avanço no ensino de língua materna, a maioria das ‘redações’ continua sendo escrita para o professor, único leitor, a quem cabe o papel de apontar os erros, lançar notas nos diários e devolver ao aluno, que, por sua vez, poucas vezes as reescreve.

Essa situação se deve a uma demora natural para que o conhecimento produzido na academia seja apropriado pelos LD e pelos professores. Além disso, soma-se ao fato de que nem todas as instituições formadoras estão no mesmo patamar de qualidade, sem falar que os profissionais atuantes no mercado, já há algum tempo, têm tido pouco ou nenhum contato com novas formas de pensar e fazer, e, por isso, toda a letargia na condução desse problema

⁵ A definição de tipologia textual será apresentada na próxima seção deste capítulo.

que ainda persiste após tantos anos. Mesmo assim, sabemos que há inúmeras tentativas dos docentes familiarizados com o novo cenário acadêmico em modificar essa prática, pois um grande quantitativo deles tenta fazer com que os alunos se beneficiem e se insiram da melhor forma possível nos “nossos mundos”, como afirmou Bazerman (2006, p. 24). Contudo, mesmo com a quantidade de informação disponível no mundo contemporâneo, os cidadãos comuns têm um hábito muito restrito de leitura, o que dificulta a compreensão crítica desses indivíduos. Além disso, as agências de letramento⁶ nas quais os alunos estão inseridos continuam com problemas devido à má escolha da interferência pedagógica, que pode ser, muitas vezes, verificada pela prática das redações, quando deveria existir produção textual.

Por esses motivos, sabemos da importância em promover aos nossos alunos uma reflexão acerca dos usos da língua, dos efeitos que produzimos por meio de combinações de palavras, das intenções de quem produz o texto, dos recursos linguísticos disponíveis e que podem ser usados por alguém que simplesmente age em uma sociedade.

Por isso, com o intuito de melhorar todo esse quadro, verifica-se que, desde o final da década de 1990, os PCN preconizam um ensino de LP com “práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz” (BRASIL, 1997, p. 21) da língua materna, com o objetivo de levá-los a refletirem sobre a língua, para que eles possam compreendê-la e utilizá-la adequadamente. Para tal, os PCN propõem o texto enquanto uma unidade básica do ensino de língua materna e recomendam que o ensino tenha por objetivo levar o aluno a dominar as situações de comunicação através da leitura e da produção dos gêneros textuais existentes no mundo social de hoje, afinal de contas “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

Além disso, todo o conteúdo do LD de LP está vinculado, seja em que época for, a uma forma específica de lidar com a língua. Logo, desde a concepção dos documentos oficiais, que passaram a nortear a elaboração desses manuais, é consenso que as aulas de língua materna devam se dar através dos estudos dos gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008, p. 51). Os gêneros textuais, por serem socialmente constituídos, depreendem a interação por meio da linguagem, o que mostra a sua dimensão discursiva. Sabe-se que a sala de aula é o ambiente propício para que os alunos entrem em contato com textos escritos de caráter

⁶ Entre outras definições, entende-se por letramento o “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 1999, p. 18). Conforme os estudos, a escola é uma agência de letramento.

argumentativo, aprendam a reconhecer suas características estruturais e enfrentem o desafio de produzi-los de modo eficiente.

Por isso:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva que é questão central.

Dentro desse marco, **a unidade básica de ensino só pode ser o texto**, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

[...]

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (BRASIL, 1997, p. 29, grifos nossos).

Nessa perspectiva, o trabalho com os gêneros textuais tem trazido uma renovação para o ensino de LP, haja vista que o trabalho com os textos está presente em diversas atividades constantes em inúmeros LD, contribuindo inexoravelmente para as capacidades leitora e de escrita dos alunos. Podemos afirmar que existem algumas ilhas onde podemos ver o movimento iniciar e outras ilhas menores onde a mudança, de fato, acontece. A nossa preocupação é com o que (não) acontece no imenso continente.

Desse modo, o ensino de LP através do estudo dos gêneros textuais tem se tornado praticamente algo consensual entre a academia, os documentos oficiais, os LD e, inclusive, para a maioria dos professores que estão em sala de aula atualmente. O processo de ensino-aprendizagem da língua materna está se modificando, pois o texto vem ganhando um lugar de destaque em virtude dos avanços nos estudos Semântico-Pragmáticos, da Linguística Textual e da Análise do Discurso, que muito vêm contribuindo no intuito de corroborar o ‘papel’ do texto no ensino da língua. Mas, há um ponto deveras importante que precisamos levar em consideração, conforme asseverado por Marcuschi (2008): “A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto” (p. 51).

Por isso, gostaríamos de reforçar que cabe à escola criar um ambiente propício para que o aluno possa protagonizar ações que façam com que eles se familiarizem com a finalidade dos gêneros existentes. Logo, resumidamente, segundo a exposição de Marcuschi (2008), se aulas de LP forem baseadas em textos, é possível trabalhar questões que abarcam o desenvolvimento e o funcionamento da língua; a relação entre fala e escrita, considerando as

diversas variantes; a organização da língua nos níveis fono/morfo-sintático e semântico-pragmático. Além disso, o autor ainda acrescenta que o trabalho com o texto possibilita exercitar “[a] a progressão temática e a organização tópica; [b] a questão da leitura e da compreensão; [c] o treinamento do raciocínio e da argumentação; [d] o estudo dos gêneros textuais; [e] o treinamento da ampliação, redução e resumo do texto” (p. 51).

E há muitas outras possibilidades, pois não existe uma limitação ou uma ordenação no que diz respeito ao trabalho com o texto na sala de aula. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) vão ao encontro deste trabalho com os gêneros textuais, pois formulam que “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 16). Mais a frente, o mesmo documento diz que a saída necessária para que o aluno tome uma posição consciente e responsável pelo que ele fala ou escreve, é o:

[...] diálogo [na sala de aula], para que [ele] aprenda a confrontar, defender, explicar suas ideias de forma organizada, em diferentes esferas de prática da palavra pública, compreendendo e refletindo sobre as marcas de atualização da linguagem (a posição dos interlocutores, o contexto extra-verbal, suas normas, de acordo com as expectativas em jogo, a escolha dos gêneros e recursos). (BRASIL, 2000, p. 22).

Em consonância com o que foi dito, deixaremos, com fins de ratificação, uma citação das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM):

[...] cabe à escola, junto com os professores, precisar os conteúdos a serem transformados em objetos de ensino e de aprendizagem bem como os procedimentos por meio dos quais se efetivará sua operacionalização. (BRASIL, 2006, p. 35).

Com isso, verifica-se que, nos documentos oficiais, já é preconizado, além de um ensino reflexivo, um ensino de língua materna com vistas à dimensão semântico-discursiva da língua, com a finalidade de ampliar a abordagem gramatical a partir de situações concretas de comunicação. Por esses e outros diversos motivos, o trabalho com os gêneros textuais tem se tornado cada vez mais importante.

Portanto, para que uma aula seja, digamos, eficaz, o professor de LP deve, ao menos, conhecer o que os seus alunos leem, pois sabemos que há uma sucessão ilimitada de gêneros textuais a serem estudados, mas nem todos fazem parte do universo dos alunos do Ensino Médio. Por isso, o professor precisa tomar uma decisão no momento da escolha do gênero a ser estudado pelos seus alunos, haja vista que, para se tornarem escritores competentes, eles precisam saber “selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que

for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa da questão” (BRASIL, 1997, p. 47). Quando o docente dedica um tratamento adequado ao ensino dos gêneros textuais, os alunos passam a criar a consciência de que os gêneros não são entidades estanques, mas entidades “culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem” (MARCUSCHI, 2008, p. 156), sendo, então, entidades dinâmicas. Mas, mesmo assim, cada gênero possui a sua própria identidade, no que diz respeito ao léxico, à forma ou à natureza do tema ao qual ele se propõe. Além disso, é preciso que tenhamos em mente que tipologia e genericidade textual não são conceitos que se contrapõem, mas que se complementam e se integram. Um não vive alheio ao outro, “são formas constitutivas do texto em funcionamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Para um melhor entendimento do que seja tipologia textual, genericidade textual, além de outras definições relevantes, sob o aporte teórico de Bakthin (1997), Bazerman (2006) e Marcuschi (2002, 2008), passemos à próxima seção.

1.2 O que são os gêneros textuais?

Segundo Marcuschi, o estudo dos gêneros textuais está se tornando “um empreendimento cada vez mais multidisciplinar” (2008, p. 149). Os cientistas da linguagem perceberam que os mais importantes gêneros textuais não literários são produzidos e negociados em contextos sociais, como a escola, o ambiente de trabalho e, inclusive, o ambiente doméstico, e, por isso, resultam, pelo menos em parte, das práticas sociais. No caso do discurso escrito, muitos fatores, incluindo os propósitos ou as funções de um gênero, os papéis e as relações de leitores e escritores, o contexto no qual o gênero é produzido e processado, as características formais do gênero e até a forma como o gênero textual é chamado, são determinados na ou pela cultura ou comunidade linguística onde esse gênero é produzido ou processado. Por isso, Bazerman assevera que os:

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (2006, p. 23).

Dessa forma, cada gênero textual possui um propósito que o determina e que lhe dá uma esfera de circulação. Todos os gêneros têm “uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá pela função e não pela forma” (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

Os estudos dos gêneros, de uma forma geral, partem da concepção apresentada por Bakhtin, quando este afirma que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] Que se efetua [...] em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (1997, p. 279).

A fim de complementar, há ainda uma dicotomia que consideramos importante mencionar aqui, apresentada por Bakhtin, que é a divisão dos gêneros discursivos em primários e secundários. Os primeiros são gêneros mais simples: a conversa, o relato do dia-a-dia, a carta, por exemplo. Já os secundários são gêneros mais complexos e que, geralmente, necessitam de um processo de elaboração escrita, por exemplo, o sermão, a carta aberta, o relatório, o romance, a peça de teatro, entre outros. Bakhtin argumenta que:

Os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios. (1997, p. 281).

O com isso, autor exemplifica que:

[...] inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. O romance em seu todo é um enunciado, da mesma forma que a réplica do diálogo cotidiano ou a carta pessoal (são fenômenos da mesma natureza); o que diferencia o romance é ser um enunciado⁷ secundário (complexo) (1997, p. 281).

⁷ Gostaríamos de esclarecer que, segundo Bakhtin (1997, p. 293), o enunciado é a unidade real da comunicação verbal. “A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma.”. Já para Ducrot (1987, p. 164), o enunciado é “considerado como a manifestação particular, como a ocorrência *hic et nunc* de uma frase”, conforme veremos no Capítulo 2 desta Dissertação.

Conforme os estudos bakhtinianos, a natureza do enunciado deve ser esclarecida e definida através de uma análise de ambos os gêneros, pois assim estará adequada à natureza complexa e sutil do enunciado, além de compreender seus aspectos essenciais (C.f. BAKHTIN, 1997).

Seguindo o que foi postulado por Bakthin, podemos chegar a um consenso de que é indispensável que façamos a exposição de conceitos considerados essenciais no estudo dos gêneros, visto que, constantemente, há ainda uma crença levada pelos alunos, e até por professores de língua materna, de que os textos se classificam apenas em narrativos, descritivos ou dissertativos. Baseados em Marcuschi (2002, 2008), faremos a distinção entre tipo textual e gênero textual, além de complementar com alguns outros conceitos relevantes.

Os tipos textuais são sequências linguísticas e, muitas vezes, são caracterizados como modos textuais. Pode-se dizer que os tipos textuais são as marcas gramaticais ou lexicais que tendem a aparecer nos textos. Segundo Marcuschi (2002), os tipos textuais abrangem um conjunto limitado de categorias determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas e tempos verbais. Portanto, dependendo das categorias, o texto pode ser caracterizado como descritivo, narrativo, instrutivo (ou injuntivo) e argumentativo. Já os gêneros textuais são os textos, escritos ou orais, que encontramos diariamente e que seguem alguns padrões de comunicação caracteristicamente sociocomunicativos, dependendo do contexto histórico ou social aos quais estão inseridos. Ou melhor, os gêneros textuais são “os textos empíricos, ou seja, textos concretos, que circulam socialmente” (OLIVEIRA, 2010, p. 84). Para uma melhor compreensão da distinção abordada por Marcuschi, temos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Tipologia Textual e Generividade Textual

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	Os textos encontrados no cotidiano com padrões sociocomunicativos característicos;
Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	Constituem entidades empíricas em situações comunicativas, expressos em designações diversas;
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbais;	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	São formas textuais escritas ou orais muito estáveis, histórica e socialmente situadas.

Fonte: baseado em Marcuschi (2008)

Portanto, vê-se que os tipos textuais envolvem os modos de elaboração como a narração, a descrição, a injunção, a exposição e a argumentação, enquanto que os gêneros

textuais são infinitos. Além disso, há algumas condições *sine quibus non* para que um determinado gênero textual exista, a saber: o contexto em que ele é produzido; o produtor; os leitores interessados em ler esse determinado gênero; as intenções e os objetivos do escritor ao produzir esse gênero textual.

Dado o propósito desta pesquisa, veremos, a partir do capítulo de análises, que uma apresentação dos conceitos da Semântica Argumentativa nas aulas de produção textual em LP, no Ensino Médio, deve objetivar promover a reflexão sobre os recursos semântico-discursivos da língua, desenvolvendo, conseqüentemente, as competências linguística e comunicativa dos alunos e esclarecendo os mecanismos de funcionamento da língua.

Nessas condições, e tomando como base os estudos de Ducrot (1998), dizemos que a argumentação está bastante presente na interação humana, estando inscrita na própria estrutura da língua, e que por isso permeia os mais variados gêneros textuais, independentemente do universo em que estejam inseridos. A título de exemplificação, podemos verificar as amostras coletadas nas coleções de LD analisadas nesta pesquisa, haja vista o enfoque no texto dito argumentativo (conforme os próprios autores dos LD).

Outro conceito relevante é o de domínio discursivo (ou esferas discursivas), o qual Marchuschi (2008, p. 194) define muito bem como sendo “uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc) na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão”. Assim, os domínios discursivos constituem-se de práticas discursivas nas quais identificamos os gêneros textuais. A fim de exemplificar esse conceito de domínio ou esfera discursiva, vejamos o quadro abaixo, apenas para citar alguns exemplos:

Quadro 2 – Domínios/Esferas discursivas

DOMÍNIO DISCURSIVO	Exemplos de alguns gêneros textuais
Acadêmico	Dissertação
	Tese
	Resumo
	Resenha
	Artigo científico
Jornalístico	Notícia
	Editorial
	Crônica
	Tirinha
	Artigo de opinião
	Carta de leitor
Literário	Conto
	Romance
	Poema
	Crônica
	Fábula

	Lenda
Religioso	Oração
	Ladainha
	Sermão
	Parábola
	Publicidade
Político	Carta aberta
	Relatório
	Regimento
	Anúncio
Publicitário	Cartaz
	Outdoor
	Panfleto
	Tirinha
Humorístico	Charge
	Quadrinhos

Fonte: próprio autor

A partir do quadro anterior, é possível se ter uma noção da enorme variedade de gêneros orais e escritos e que, por isso, não deveremos concebê-los como definitivos ou representativos de um determinado domínio discursivo. Verifica-se que cada esfera discursiva abarca diferentes gêneros textuais. Por outro lado, nota-se que há gêneros que estão inseridos em mais de um domínio, a exemplos da tirinha e da charge, que se inserem no domínio jornalístico e no humorístico, e da crônica, que está presente na esfera literária e na esfera jornalística.

Outro aspecto relevante é o fato de um gênero textual poder trazer uma configuração híbrida, pois a "questão da intertextualidade inter-gênero evidencia-se como uma mescla de funções e formas de gênero diversos num dado gênero" (MARCUSCHI, 2002, p. 31). Nesse caso, o autor orienta que o predomínio da função excede a forma na determinação do gênero, o que ratifica a plasticidade e dinamicidade dos gêneros. Essa intertextualidade intergêneros, ou apenas intergenericidade, será explicada a seguir.

Os gêneros textuais são formas prototípicas e que não são imutáveis. Em outros termos, as formas de cada gênero podem mudar com o tempo e o próprio falante (ou escritor), ao fazer o uso de um gênero, pode impor-lhe mudanças, criando os chamados gêneros híbridos. Conforme Marcuschi (2008), os falantes de uma língua têm o hábito de designar o gênero que produzem e possuem uma metalinguagem bastante rica, intuitivamente utilizada e confiável. O autor chama de intergenericidade esse fenômeno linguístico, que consiste na assimilação por determinado gênero, mantendo o seu propósito comunicativo, na forma de outro gênero normalmente usado em situação comunicativa diferente. Mas, numa situação como essa, como se deve denominar o novo gênero que surge? Essa questão se mostra

deveras complexa, haja vista que os gêneros não possuem uma relação biunívoca, pois, como já dito anteriormente, pode acontecer de um gênero possuir a função de outro. Oliveira (2010) muito bem exemplifica esta situação ao relatar que, ao participar como paraninfo em uma colação de grau, no ano de 2007, dos estudantes do curso de letras da Universidade Estadual de Feira de Santana, no estado da Bahia, sentiu-se na necessidade de modificar o seu discurso panegírico a fim de não entediar a plateia que o assistia. Segundo o autor, para diminuir a “chatice” (p. 87), ele modificou o formato e a linguagem do discurso, relatando-o em forma de cordel, obtendo assim a aprovação do público. Vê-se que a denominação do gênero na situação apresentada não é algo simples de se fazer. O próprio Marcuschi admite essa dificuldade:

A questão central não é o problema da nomeação dos gêneros, mas a sua identificação, pois é comum burlarmos o cânon de um gênero fazendo uma mescla de formas e funções. No geral, os gêneros estão bem fixados e não oferecem problemas para a sua identificação.

No caso de mistura de gêneros, adoto a sugestão da linguista alemã Ulla Fix (1997: 97), que usa a expressão “*intertextualidade tipológica*” para designar esse aspecto da hibridização ou mescla de gêneros em que um gênero assume a função de outro. Pessoalmente, estou usando **intergenericidade** como a expressão que melhor traduz o fenômeno. (2008, p. 164-165, grifo do autor).

O trabalho com os diversos tipos de gêneros (sejam eles híbridos ou não) é uma tarefa que exige do professor um empenho no que concerne a chamar a atenção dos alunos sobre a importância de dois critérios textuais (e pragmáticos): a intencionalidade e a aceitabilidade. Até mesmo porque os alunos necessitam estar conscientes do objetivo que deve ser atingido com o texto que eles irão produzir e do interlocutor a quem se dirigem, sem esquecer em que situação os textos são produzidos.

Além disso, há uma situação em que os textos conversam, dialogam entre si: a intertextualidade. A intertextualidade ocorre quando encontramos traços ou partes de um texto dentro de outro texto. Ainda podemos dizer que a intertextualidade diz respeito à possibilidade de um texto ser criado a partir de outro texto. Há duas situações em que podemos encontrar a intertextualidade, conforme exposto por Ingedore Koch:

A intertextualidade será explícita quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, como acontece nas citações, referências, menções, resumos, resenhas e traduções, na argumentação por recurso à autoridade, bem como, em se tratando de situações de interação face a face, nas retomadas do texto do parceiro, para encadear sobre ele ou contraditá-lo.

Por outro lado, a intertextualidade será implícita quando se introduz no texto intertexto alheio, sem qualquer menção da fonte, com o objetivo quer de

seguir-lhe a orientação argumentativa, quer de colocá-lo em questão, para ridicularizá-lo ou argumentar em sentido contrário. (2004, p. 146).

Tendo em vista que a autora mencionou a questão da argumentação, vimos por necessidade fazer a distinção, de forma breve, entre intertextualidade e polifonia. Dissemos breve, pois uma definição mais detalhada sobre polifonia encontra-se no capítulo subsequente, destinado à apresentação da Semântica Argumentativa.

É possível afirmar que a intertextualidade é uma estratégia polifônica; uma manifestação da polifonia. Conforme as considerações feitas por Koch (2004), para que a intertextualidade ocorra, é necessário que haja a presença de um intertexto que se refira a temas ou assuntos contidos em outros textos, mediante referências explícitas ou implícitas. Por outro lado, para que a polifonia de fato ocorra, de acordo com Ducrot, é necessário apenas que os pontos de vista de enunciadores⁸ diferentes estejam manifestados, como se houvesse várias vozes. Ou seja, na intertextualidade, a alteridade é necessariamente atestada pela presença de um intertexto, enquanto na polifonia, basta que a alteridade seja encenada, isto é, incorporam-se vozes de enunciadores diferentes (como perspectivas diferentes) com os quais o locutor pode se identificar ou não. Portanto, é possível afirmar que a polifonia engloba a intertextualidade, pois todos os casos de intertextualidade são polifônicos, mas nem todo caso de polifonia pode ser entendido como intertextualidade.

Ainda sobre a intertextualidade, vemos a necessidade de informar que há algumas situações em que essa relação entre os textos, sejam eles de mesma natureza ou não, podem ocorrer via uma paráfrase, uma paródia ou uma epígrafe.

Logo, nesse contexto de hibridização textual ou de diálogo entre textos, existe um suporte que é pedagogicamente muito utilizado em sala de aula: o livro didático.

Em nossa pesquisa, fomos ao encontro da posição assumida por Marcuschi (2008) de que o livro didático (LD) é um suporte textual, pois contém diversos gêneros textuais, embora os gêneros encontrados no LD possuam outra funcionalidade sem perder a suas identidades. Por exemplo, um artigo de opinião, quando apresentado no interior de um LD, continua a ser um artigo de opinião com todas as suas características e não muda apenas por estar fazendo parte de uma unidade didática de um livro. O próprio Marcuschi (2008, p. 179) assevera que “Bakhtin nunca teria classificado o livro didático entre os gêneros secundários e sim como um conjunto de gêneros”. O LD abarca diversos gêneros, sendo, portanto, um suporte.

⁸ Para uma definição de enunciador, consultar o capítulo desta dissertação acerca da Semântica Argumentativa.

No que concerne à argumentação, ocorre que, dentro de um mesmo LD, há “determinados gêneros [que] são mais propícios para determinadas estratégias argumentativas do que outros, em razão de suas funções sociointeracionistas” (NASCIMENTO, 2012a, p. 58).

Os autores dos LD precisam ter em mente que as coleções devem apresentar um acervo de textos da ordem do argumentar bastante considerável, até mesmo porque, para que um livro seja bem avaliado pelo PNLD, ao se trabalhar um texto:

[...] recomenda-se: uma abordagem de textos da tradição literária brasileira e de língua portuguesa em geral, orientada para a formação do leitor de literatura e secundada por um processo de construção de conhecimentos específicos; uma abordagem mais intensa e sistemática dos gêneros em circulação; nas esferas públicas, tais como a técnico-científica, a política, a do jornalismo de opinião e os mais frequentes no mundo do trabalho, **privilegiando-se textos opinativos, argumentativos**, expositivos e injuntivos; um diálogo o mais intenso possível com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis. (PNLD 2012, 2011, p. 11, grifos nossos)⁹.

Nas coleções analisadas, os alunos têm a oportunidade de se deparar com textos de natureza opinativa e argumentativa. Por outro lado, veremos que a abordagem, no que concerne à argumentação, varia de uma coleção para outra, haja vista a concepção que o autor (ou os autores) de cada uma delas assume como importante para o processo de construção da habilidade argumentativa dos alunos que utilizarão os seus livros. Dentre os gêneros “mais propícios para determinadas estratégias argumentativas” (NASCIMENTO, 2012, p. 58), os mais recorrentes nos LD analisados são o artigo de opinião, a notícia, a reportagem, o editorial, a carta de leitor e a carta argumentativa.

Valendo-se do que foi dito anteriormente no PNLD, de que o trabalho com textos argumentativos deve ser privilegiado, bem como do objetivo principal da nossa pesquisa, que é identificar como os conceitos da Semântica Argumentativa são apresentados nas atividades com textos argumentativos nos LD, faremos uma explanação, na seção seguinte, acerca da relação pedagógica entre os gêneros textuais e a argumentação.

⁹ Podemos perceber que há, no PNLD, uma visão tipológica textual bastante arraigada, causando muitas vezes uma certa confusão entre as definições dos termos ‘gênero textual’ e ‘tipo textual’.

1.3 O ensino e a argumentação

Para finalizar este capítulo, bem como pré-anunciar o marco teórico que será apresentado no capítulo seguinte, cabe aqui fazermos uma breve reflexão acerca da conexão entre o ensino da argumentação, em termos de estratégias, e o ensino de língua materna.

Da mesma forma que ainda existe a divisão da disciplina de LP em grupos distintos, como asseveramos no início deste capítulo, há também uma separação no que concerne ao ensino da argumentação e dos demais conteúdos da língua materna. Talvez, alguns professores, bem como livros e materiais didáticos, cometam esse equívoco por considerar que a argumentação está presente apenas em algumas situações de interação. Mas sabemos que a língua é estruturalmente (ou podemos dizer, fundamentalmente) argumentativa, ou seja, como asseverou Ducrot (1988), a argumentatividade está inscrita na própria estrutura da língua. Em outras palavras, todo gênero textual, de uma forma ou de outra, possui características argumentativas. Entretanto, é constatado que alguns gêneros possuem estratégias argumentativas mais explícitas ou mais identificáveis do que outros, como é o caso do artigo de opinião:

Por exemplo, ao trabalharmos o gênero debate ou o artigo de opinião, teremos o momento propício para ensinar aos alunos como selecionar e contrastar argumentos favoráveis e desfavoráveis a um determinado ponto de vista. Já ao trabalhar gêneros como a notícia, a ata ou a resenha, temos uma excelente oportunidade para discutir e habilitar os alunos a utilizarem o discurso relatado, as aspas de diferenciação e o discurso por autoridade, como estratégias argumentativas. (NASCIMENTO, 2012a, p. 71)

Além disso, é sabido que o Ensino Médio é das fases mais cruciais na vida escolar de um estudante, haja vista que, durante três anos, eles se preparam (e são preparados) para prestar exames de vestibulares e o ENEM, nos quais será exigida a produção de textos em que consigam estabelecer um diálogo com o seu interlocutor, fazendo o possível para explicitar da melhor forma as suas intenções. Portanto, é de suma importância que o ensino de estratégias argumentativas seja associado ao ensino de língua materna como um todo, isto é, que faça parte do processo e não que seja uma parte do processo, para que se contribua com o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, pois na maioria das vezes,

[...] quando o texto se torna objeto de análise na escola, os trabalhos desenvolvidos pelos livros didáticos apontam quase tão somente para o que o locutor diz da realidade. O estudo que é feito sobre o texto, especialmente o texto considerado argumentativo, fica muitas vezes limitado ao conteúdo, e não procura compreender como esse conteúdo é dito. Vê-se mais ainda:

muito frequentemente o estudo propriamente linguístico do texto é tido como oportunidade para a retomada de tópicos gramaticais, como se o sistema da língua e o uso desse sistema fossem idênticos e construíssem sempre o mesmo sentido. (BARBISAN, 2007, p. 136)

Dessa forma, é necessário que a argumentação esteja imbricada no conteúdo programático de LP, associada a um ensino de leitura, produção textual e análise linguística, pois só assim será possível “oportunizar ao aprendiz a compreensão do dito, do pressuposto, das conexões e articulações que tecem a trama discursiva” (AZEVEDO, 2012, p. 184).

Dando sequência à pesquisa, no próximo capítulo, apresentaremos a teoria sobre a argumentação em duas perspectivas. Estamos conscientes de que não é possível transcorrer à exaustão todo o arcabouço teórico acerca dos estudos retóricos e linguísticos da argumentação, porém, procuramos fazer uma compilação dos conceitos fundamentais no que concerne à importância do uso das funções semântico-argumentativas na língua.

CAPÍTULO 2 – Contextualizando as teorias de análise: os estudos sobre a argumentação

2. A Argumentação

Os argumentos são ferramentas que estão presentes nas práticas linguageiras exercidas em diversos segmentos da sociedade e são compreendidos de acordo com a cultura e o nível de conhecimento de cada comunidade linguística (SINNOTT-ARMSTRONG; FOGELIN, 2010). Somos constantemente bombardeados por eles nas propagandas, na política, nos tribunais, nos debates religiosos, nas nossas vidas pessoais, quando somos solicitados a tomar decisões concernentes às nossas carreiras, finanças e família. Isso significa que o tipo de argumento utilizado dependerá do tipo de auditório ao qual a peça argumentativa estará se dirigindo. Argumentação, do latim *argumentatio*, significa, conforme Bechara (2009), ação ou efeito de argumentar; conjunto de argumentos. Nada mais propício do que uma definição geral, para iniciarmos o nosso capítulo teórico acerca da argumentação. Primeiramente, trataremos aqui de duas perspectivas sobre um mesmo assunto: a Nova Retórica, de Chaïm Perelman, e a Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot. Além disso, a título de complementação dos estudos ducrotianos, apresentaremos uma classificação dos modalizadores, segundo a proposta de Nascimento e Silva (2012).

2.1 A teoria da argumentação de Chaïm Perelman – A Nova Retórica

É sabido que a elaboração de pequenos tratados sobre a retórica era uma prática comum na Grécia Antiga, principalmente após a sólida base teórica criada pelo influente filósofo Aristóteles e sua Arte Retórica. Conforme Pacheco:

Nessa obra clássica, Aristóteles elabora uma conceitualização da retórica dividindo-a em categoria e dando nome às diversas técnicas utilizadas, a exemplo do que fez em diversos outros campos do conhecimento. O livro é, portanto, de grande relevância, pois muitas das classificações efetuadas por Aristóteles são aceitas até hoje, e outras serviram de base para outras classificações hoje adotadas. (s.d., p. 09).

Do ponto de vista do paradigma clássico, existiu um vínculo da argumentação com a lógica, com a retórica e com a dialética, ou seja, Aristóteles e seus seguidores pensavam a argumentação como a arte de pensar corretamente, como a arte de falar bem e como a arte de dialogar bem. A argumentação retórica define-se conforme as seguintes características:

[...] trata-se de uma retórica referencial, isto é, ela inclui uma teoria dos signos, formula o problema dos objetos, dos fatos, da evidência, mesmo que sua representação linguística adequada só possa ser apreendida no conflito e na negociação das representações. Ela é probatória, isto é visa trazer, se não a prova, pelo menos a melhor prova; ela é polifônica; seu objeto privilegiado é a intervenção institucional planejada; seu caráter eloquente é acessório. (PLANTIN, 2008, p. 09-10).

Os “raciocínios dialéticos de Aristóteles” (PERELMAN, 1999, p. 24) consistem em argumentos que visam à aceitação ou não de uma tese em um debate. A retórica aristotélica refere-se às técnicas argumentativas do orador quando este se dirige a um auditório que não possui nenhum saber especializado e “que é incapaz de seguir um raciocínio um pouco mais elaborado”¹⁰. Na concepção dos estudos de Aristóteles, há quatro elementos importantes que fazem parte da composição do discurso: o exórdio¹¹ (ou enunciação da tese), as provas de persuasão¹² e o epílogo¹³ (C.f. PACHECO, s.d.)

A competência argumentativa foi pensada de Aristóteles até o fim do século XIX, não como uma competência semântica, mas como um planejamento lógico discursivo, uma competência da fala e das dimensões emocional e relacional. Em tempos clássicos, a argumentação era pensada de uma forma positivista e, somente no final do século XIX e início do século XX, sofreu estímulos daqueles estudiosos que procuravam, de uma forma ou de outra, opor-se aos discursos fanáticos dos governos totalitaristas.

Dentre estes estudiosos, tem-se o filósofo polonês Chaïm Perelman, que buscou estudar os raciocínios dialéticos de Aristóteles (os argumentos) e as condições que estes são apresentados. A teoria, denominada de Nova Retórica, encontrou nos antigos tratados da retórica a possibilidade de conceber a argumentação como os discursos que visam convencer

¹⁰ Idem

¹¹ “A função do exórdio é tornar o auditório receptivo à atuação do orador e fornecer uma introdução geral ao discurso” (PACHECO, s.d.).

¹² “Das provas de persuasão, umas são próprias da arte retórica e outras não. Chamo provas inartísticas a todas que não são produzidas por nós, antes já existem [...]; e provas artísticas, todas as que se podem preparar pelo método e por nós próprios.” (ARISTÓTELES. **Retórica**. 2. ed. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005).

¹³ “O epílogo tem por objetivo deixar no auditório uma boa impressão do orador (e uma má impressão de seu oponente) e recapitular brevemente os pontos principais do discurso.” (PACHECO, s.d.).

ou persuadir, não importando a qual auditório o orador se dirige e a qual matéria ele se refere (PERELMAN, 1999, p. 24). Para Perelman,

[...] a argumentação se propõe agir sobre um auditório, modificar as suas convicções ou as suas disposições por meio de um discurso que se lhe dirige e que visa ganhar a adesão dos espíritos, em vez de impor a sua vontade pela constrição ou pela domesticação, ser-se uma pessoa a cuja opinião se atribui algum valor é já uma qualidade não negligenciável (1999, p. 30).

Vimos que, semelhantemente à retórica aristotélica, a argumentação na teoria de Perelman admite a adesão ou a rejeição de uma tese perante um auditório. Mas, como o próprio Perelman afirmou, a argumentação “não tem unicamente como finalidade a adesão puramente intelectual. Ela visa, muito frequentemente, incitar à acção ou pelo menos, criar uma disposição para a acção” (1999, p. 31). Para Perelman, o orador, num discurso argumentativo, visa obter do auditório (ou dos auditórios) um efeito intelectual e provocar uma ação imediata ou eventual. Nesta teoria, a argumentação proporcionará, de acordo com cada auditório, efeitos diferentes e fará o uso de métodos apropriados aos tipos de discurso e ao tipo de auditório ao qual ela se direcciona. Nascimento e Silva (2011, p. 149) dizem que “o que importa para essa retórica é a possibilidade de um orador persuadir ou convencer seu público sobre algo, utilizando técnicas específicas, de acordo com cada auditório”.

O auditório, segundo Perelman, é:

[...] o conjunto daqueles que o orador quer influenciar pela sua argumentação. [...] e pode ir do próprio orador, no caso de uma deliberação íntima, quando se trata de tomar uma decisão numa situação delicada, até à humanidade inteira ou, pelo menos, aos membros que são competentes e razoáveis e que [ele qualifica] como auditório universal, passando por uma variedade infinita de auditórios particulares. (1999, p. 33-34).

Com o objetivo de conseguir a adesão do auditório a certas teses, é importante que o orador conheça quais são essas teses e os valores admitidos pelo auditório, pois estes, conforme o autor, constituirão o ponto de partida do discurso.

A Nova Retórica abrange todos os aspectos argumentativos que estão relacionados à razão e à persuasão. A teoria de Perelman, conforme Espíndola (1998, p. 22), “constrói uma teoria da argumentação que, [...], visa complementar a teoria da demonstração proposta pela lógica”. Logo, temos que o objetivo de Perelman, com a sua nova teoria, não é abandonar os valores ligados à racionalidade, mas sim de complementar esses estudos através da investigação de que tipo de argumentos cada auditório efetivamente adere e como todo esse processo acontece.

Com o intuito de ampliar a noção de racionalidade, Perelman (1999) faz uma diferenciação entre demonstração e argumentação. Para o autor, os signos utilizados numa demonstração estão desprovidos de ambiguidade, pois “não há qualquer preocupação em saber se eles são, ou não, aceites pelo auditório”¹⁴. Portanto, não há uma necessidade de distinguir o auditório ao qual uma demonstração se dirige, posto que o argumento formal se apresenta como evidente, válido, verdadeiro. Situação que não ocorre, segundo Perelman, na argumentação, haja vista que esta ocorre numa língua natural, provida inclusive de ambiguidade. E por isso, Perelman complementa que:

Como o fim de uma argumentação não é deduzir consequências de certas premissas, mas provocar ou aumentar a adesão de um auditório às teses que se apresentam ao seu assentimento, ela não se desenvolve nunca no vazio (1999, p. 29).

A Nova Retórica não se preocupou com as abordagens especificamente linguísticas, pois interessou-se mais pelo estudo empírico das técnicas argumentativas, ou seja, preocupou-se mais com a força, a intensidade e a solidez de um argumento.

Portanto, conforme essa teoria, para que a argumentação seja possível, é necessário que ocorra um “contacto dos espíritos”¹⁵, uma espécie de comunhão intelectual que acontece: (a) se a argumentação estiver inserida num determinado contexto e em um lugar específico; (b) se ela for dirigida a um determinado auditório; (c) quando há uma linguagem em comum; (d) quando existe a vontade de estabelecer a comunicação; (e) quando há a valorização da adesão do interlocutor e (f) quando há a possibilidade de ser ouvido e compreendido. Diante disso, temos que na concepção de argumentação retórica de Perelman, não importa se as premissas são estabelecidas como verdadeiras ou falsas, o importante é que elas sejam bastante convincentes ou persuasivas, a fim de ganhar a adesão do auditório (NASCIMENTO; SILVA, 2011).

Todavia, Perelman não aprofundou a questão do papel da língua na argumentação, pois o foco dos seus estudos voltou-se para a argumentação factual e não linguística. Essa perspectiva, abordada por Oswald Ducrot e seus colaboradores, será apresentada na próxima seção.

¹⁴ Id, 1999, p. 29.

¹⁵ Id, 1999, p. 31

2.2 A Teoria da Argumentação na Língua

A perspectiva de estudos linguísticos da argumentação desenvolvida pelo linguista francês Oswald Ducrot (1988) e colaboradores, em sua Teoria da Argumentação na Língua (doravante TAL), opõe-se às teorias e às práticas defendidas pelos estudos retóricos. Ducrot construiu a sua teoria em oposição a uma concepção, que ele mesmo chama de “concepção tradicional ou ingênua da argumentação” (1988, p. 72, tradução nossa)¹⁶. Segundo o linguista, nessa concepção tradicional, a argumentação ocorre se, e somente se, três condições são satisfeitas: (i) o discurso deve conter dois segmentos – o argumento e a conclusão; (ii) o argumento indica um fato; (iii) a conclusão pode ser inferida a partir do fato, ou seja, um fato implica uma conclusão. Portanto, nas palavras de Ducrot,

dizer que há uma relação argumentativa entre A [argumento] e C [conclusão], segundo a concepção tradicional, [...], equivale a dizer que A indica H (fato) e que por sua vez H implica C. Segundo esta concepção, a língua desempenha um papel muito reduzido na argumentação. (1988, p. 75, tradução nossa)¹⁷.

É por isso que Ducrot, apesar de ser estruturalista, rejeita

[...] a concepção de língua como conjunto de estruturas e regras independentes de toda enunciação e contexto. E conseqüentemente, choca-se com a tradição lógico-filosófica, que postula que a língua tem como função principal representar a realidade, [...] (ESPÍNDOLA, 2004, p. 19).

Ao formularem a TAL, Ducrot (1988) e seus colaboradores pensaram a argumentação como algo inscrito na estrutura da língua, pois eles acreditam que nas línguas naturais há pares de frases cujos enunciados designam um mesmo fato (num mesmo contexto), mas que, no entanto, acarretam argumentações possíveis completamente diferentes.

Nos termos da teoria de Ducrot, quando um falante de uma determinada língua natural produz um enunciado¹⁸, já é possível predizer o que ele dirá em seguida, ou seja, Ducrot passou a estudar, linguisticamente falando, a expectativa criada pela sequência enunciativa dos falantes. A ideia fundamental da teoria, conforme dita pelo próprio linguista, é que:

¹⁶ concepción tradicional o ingenua de la argumentación.

¹⁷ Decir que hay una relación argumentativa entre A y C según la concepción tradicional, [...], equivale a decir que A indica H y que a su vez H implica C. Según esta concepción la lengua desempeña un papel muy reducido en la argumentación.

¹⁸ Retomando a nota de rodapé de nº5, Capítulo 1, é relevante reiterar que o conceito de enunciado para Ducrot difere da concepção bakhtiniana.

[...] a frase em si não é indicação da relação entre os interlocutores e toda a minha teoria sobre a argumentação pretende justificar esta ideia. Meu objetivo é mostrar que a frase, e portanto a língua, contém alusões à atividade da fala, contém alusões acerca do que fazemos quando falamos (DUCROT, 1988, p. 64, tradução nossa)¹⁹.

De acordo com essa visão, argumentar é apresentar um enunciado (ou um conjunto de enunciados), a fim de que este admita um outro (ou um conjunto deles). Sob a perspectiva da TAL, existem imposições na língua que comandam a apresentação dos enunciados e as conclusões que eles acarretam. Segundo Ducrot e colaboradores:

[...] os encadeamentos argumentativos possíveis no discurso estão ligados à estrutura linguística dos enunciados e não apenas às informações que eles veiculam; desse ponto de vista, um enunciado pode ser considerado um argumento que visa não apenas a uma conclusão, mas a uma série de conclusões (CABRAL, 2010, p. 16).

Para se compreender melhor a TAL, é imprescindível entender as noções de língua, frase, enunciado e discurso. Nessa perspectiva, a língua é

[...] apresentada como um conjunto de frases ou de enunciados, pois a própria noção de frase ou de enunciado é uma construção (não se observa uma frase, mas apenas uma ocorrência de frase) e alguns linguistas esperam poder, a partir dela, contribuir para a explicação dos fatos de linguagem observados na vida cotidiana (DUCROT, 1987, p. 64).

A partir daí, a TAL apresenta a concepção de frase, que significa uma entidade linguística e teórica que não pode ser observada: “uma frase é um elemento de uma determinada língua. Uma língua possibilita a construção de frases através da combinação de palavras de uma forma determinada” (DUCROT, 2009, p. 14, tradução nossa)²⁰. À medida que falamos, fazemos o uso da frase através da enunciação. O enunciado, por sua vez, é a realização da frase, é a parte observável, “considerado como a manifestação particular, como a ocorrência *hic et nunc* de uma frase” (DUCROT, 1987, p. 164). “Um enunciado é formado por dois segmentos,[...], sendo que o primeiro só assume sentido a partir do segundo. Um segmento só encontra sentido quando relacionado a outro segmento” (BARBISAN, 2012, p. 139). E por fim, na teoria que Ducrot construiu, o discurso é concebido como uma sucessão de enunciados.

¹⁹ [...] es que em la frase misma hay indicaciones sobre las relaciones entre los interlocutores y toda mi teoría sobre la argumentación está destinada a justificar esta idea. Mi objetivo es mostrar que la frase, y por lo tanto la lengua, contiene alusiones a la actividad del habla, contiene alusiones sobre lo que hacemos cuando hablamos.

²⁰ [...] a sentence is an element in a language-system itself. A language-system makes it possible to construct sentences by combining words in a certain way.

Após as definições de língua, frase, enunciado e discurso, é importante que explanemos acerca do conceito de argumentação para Ducrot. Portanto, apresentaremos a concepção de sentido, conforme o linguista, para melhor compreendermos a noção de valor argumentativo.

2.2.1 A função argumentativa segundo Ducrot

Conforme explicado anteriormente, Ducrot estava determinado a se opor à concepção tradicional de sentido (DUCROT, 1988, p. 49). Para uma melhor compreensão, vejamos o seguinte: Ducrot explica que, tradicionalmente, estabelecem-se três tipos de indicações para o enunciado, a saber:

- i. Objetivas – que consistem em uma representação da realidade;
- ii. Subjetivas – que indicam a atitude do locutor perante a realidade;
- iii. Intersubjetivas – que se referem às relações do locutor com as pessoas a quem se dirige.

Com o objetivo de exemplificar essas três indicações, e posteriormente criticá-las, Ducrot (1988, p. 50) apresenta o seguinte enunciado: *Pedro é inteligente*. Em se tratando dos aspectos, o objetivo é descrever Pedro, o subjetivo nos direciona para uma suposta admiração do locutor por Pedro, e o intersubjetivo acontece porque o enunciado permite que o locutor chame o interlocutor a confiar em Pedro, por exemplo. Segundo Ducrot (1988), tradicionalmente, o aspecto objetivo é chamado de denotação e os outros dois aspectos (subjetivo e intersubjetivo), de conotação. E essa, segundo o autor, é a concepção tradicional de sentido que o próprio autor se propõe a modificar, acabando com essa separação entre denotação e conotação. Assim, Ducrot reorganiza as indicações de sentido de um enunciado defendendo a ideia de que não há neutralidade ao se representar a realidade e, portanto, não há condições de existência para os aspectos ditos objetivos. Nessa teoria, esses aspectos passam a não existir. Ducrot unifica, então, os aspectos subjetivo e intersubjetivo e passa a chamá-los de função argumentativa ou valor argumentativo dos enunciados. Antes de seguirmos com a definição do valor argumentativo, vale aqui, a título de complementação, citarmos Nascimento:

A palavra *sentido*, em Ducrot (1988, p. 52) significa ao mesmo tempo, significação e direção: “La palabra sentido significa por lo menos dos cosas. Por una parte significación y por otra dirección, em inglês *meaning* y *direction* respectivamente.” Ele acrescenta que essa polissemia da palavra

sentido, própria das línguas românicas, é muito significativa, pois indica que o sentido de uma palavra é, ao mesmo tempo, uma orientação no discurso: essa é a ideia que ele pretende expressar com a noção de valor argumentativo. (2012a, p. 54).

Tal valor argumentativo dos enunciados corresponde à orientação dada pela palavra ao discurso e determina as possibilidades ou impossibilidades de continuação determinadas pelo seu uso. Por isso, Ducrot e seus colaboradores chamaram a sua teoria de Teoria da Argumentação na Língua, pois, para eles, o valor argumentativo da *parole* origina-se na *langue*²¹, ou seja, a língua determina para o que o discurso é argumentativamente usado. O valor argumentativo dos segmentos do discurso também depende dos enunciadores, que são os pontos de vista argumentativamente orientados. Logo, dizer que o ponto de vista de um enunciador ‘E’ tem uma orientação argumentativa significa que ele (o ponto de vista) está representado como sendo capaz de justificar uma determinada conclusão ou de fazer com que essa conclusão seja aceitável.

Para Ducrot, “a representação de pontos de vista argumentativamente orientados é determinada pela estrutura linguística dos segmentos do discurso, independentemente da informação que estes segmentos trazem” (2009, p. 49, tradução nossa)²². Vejamos o célebre caso do discurso com dois segmentos citado por Ducrot:

- ‘A, então C’. A poderia ser *Faz bom tempo* e C, *Vamos passear*²³.

Suponhamos outra situação:

- ‘C, haja vista que (ou porque) A’: *Vamos passear*, haja vista que *faz bom tempo*.

No exemplo anterior, A representa um enunciador que atribui o adjetivo “bom” ao substantivo “tempo” e que considera essa qualidade do tempo como uma boa razão para passear. Nesse caso, mostram-se segmentos nos quais a conclusão é completamente explícita.

Entretanto, de acordo com Ducrot (2009), há também segmentos nos quais o valor argumentativo pode ser atribuído sem que a conclusão seja explicitamente estabelecida. Vejamos o exemplo dado por Ducrot (2009, p. 50): suponhamos que um locutor convide um interlocutor para ir assistir a um filme no cinema, e o interlocutor responda: *Eu já vi esse filme*. Temos aqui um segmento no qual a resposta do interlocutor está sendo orientada para

²¹ O próprio Ducrot faz o uso dos termos amplamente utilizados por Saussure, pois a leitura do capítulo que trata do valor linguístico, do Curso de Linguística Geral, segundo ele, o instigou a iniciar as pesquisas linguísticas que conhecemos atualmente como Semântica Argumentativa (BARBISAN, Leci Borges. Semântica Argumentativa. In: BASSO, Renato; FERRAREZI JUNIOR, Celso (Orgs.). **Semânticas, semântica**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2013, p. 19-30).

²² [...] the representation of argumentatively oriented points of view is determined by the linguistic structure of discourse segments, irrespective of the information which those segments provide.

²³ Ejemplos tirados de DUCROT, Oswald. **Polifonia y Argumentación**: Conferencias del Seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso. Cali, Universidad del Valle, 1988.

uma recusa ao convite do locutor. Portanto, para Ducrot, a resposta *Eu já vi esse filme* pode significar (ou pode orientar para) *Não vale a pena nós assistirmos a esse filme juntos*. Então, é possível que, em alguns casos, tenhamos segmentos que, mesmo que a conclusão não esteja aparente, eles são argumentativamente orientados.

Toda essa discussão acerca do valor argumentativo de um enunciado se justifica para mostrar que os encadeamentos argumentativos possíveis dentro do discurso estão intrinsecamente ligados à estrutura linguística dos enunciados e são determinados pelo ato de argumentar. Conforme Ascombre e Ducrot,

[...] o processo discursivo que chamamos de argumentação e que consiste em encadear enunciados-argumentos e enunciados-conclusões tem ele mesmo como anterior um ato de argumentar sobre o qual se apoia. Como todos os atos ilocutórios, se realiza no e por um enunciado único. (1997, p. 168 apud CABRAL, 2010, p. 44).

Assim sendo, podemos afirmar que “todo enunciado é objeto de um ato de argumentar que faz parte do seu sentido”²⁴.

Na sequência, é importante que explanemos o estudo de um fenômeno proposto por Ducrot, com o intuito de adicionar reflexões à TAL: a polifonia. Ressaltamos que os estudos polifônicos de Ducrot são complementados com a teoria dos *topoi* argumentativos, haja vista que esta teoria busca mostrar que o responsável pelas possíveis (e diferentes) conclusões de um mesmo enunciado é convocado pela própria língua, ou seja, a teoria dos *topoi*, em linhas gerais, procura descrever a argumentação a partir dos enunciadores, procurando identificar o caráter argumentativo dos diferentes pontos de vista que se apresentam no enunciado²⁵.

Logo, informamos que o objetivo da próxima subseção é apresentar os conceitos principais desenvolvidos por Ducrot em seus estudos polifônicos dos enunciados.

2.2.2 A polifonia na teoria ducrotiana

Ducrot adapta a noção de polifonia a partir de Bakhtin, que concebeu e aplicou a polifonia na literatura, mais especificamente nas obras de Dostoiévski (Cf. ESPÍNDOLA, 2004; NASCIMENTO, 2009). Portanto, a partir desta concepção bakhtiniana de ‘várias vozes’, Ducrot propõe provar que um enunciado possui a presença de vários enunciadores. O

²⁴ Id, 2010, p. 44.

²⁵ Para uma melhor compreensão da noção de *topoi*, recomenda-se a leitura de DUCROT, O. *Topoi et formes topiques*. In: ANSCOMBRE, J.C. **Théorie des Topoi**. Paris, Kimé, 1995.

objetivo do autor, como semanticista, é o de explicar o que está dentro do enunciado, ou seja, o seu interesse é o sentido que o enunciado transmite. Portanto, para a linguística, a noção de ‘produtor’ de um enunciado não é importante. O que se considera importante na teoria polifônica, na concepção ducrotiana, não é o ‘sujeito empírico’, mas o locutor do enunciado e os vários pontos de vista nele presentes. Logo, vamos mostrar a distinção entre locutor e enunciadador, observando os sentidos atribuídos a esses dois conceitos, para que possamos compreender o conceito de polifonia.

O locutor é aquele ‘ser’ que atribui a si a produção física do enunciado, ou seja, é aquele responsável pela enunciação (aquele que se apresenta como responsável pelo enunciado):

É aquele que refere o pronome *eu* e as outras marcas da primeira pessoa. Mesmo que não se leve em conta, no momento, o discurso relatado direto, ressaltar-se-á que o locutor, designado por *eu*, pode ser distinto do autor empírico do enunciado, de seu produtor – mesmo que as duas personagens coincidam habitualmente no discurso oral (DUCROT, 1987, p. 182).

É importante lembrar a existência de situações em que o produtor e o locutor não coincidem, ou seja, o sujeito empírico não é o mesmo locutor que se apresenta como responsável pelo enunciado produzido. Vejamos o seguinte exemplo veiculado na *internet* no ano de 2012:



Fonte: <http://www.sidneyrezende.com/noticia/170929+adote+um+animal+de+estimacao+fora+do+comum>
(acesso em 01/03/2014)

Baseados no texto anterior, podemos nos fazer a seguinte pergunta: Quem ‘produziu’ esse anúncio? Talvez tenha sido uma Organização Não Governamental ou um indivíduo que esteja preocupado com a questão da adoção dos animais na sua comunidade. Neste caso, é necessário que seja feita a distinção, nas palavras de Ducrot, entre ‘locutor enquanto tal’ (por abreviação ‘L’) e o locutor enquanto ser de mundo (‘λ’):

L é o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo esta propriedade. Λ é uma pessoa “completa”, que possui entre outras propriedades, a de ser a origem do enunciado – o que não impede que L e λ sejam seres de discurso, constituídos no sentido do enunciado, e cujo estatuto metodológico é, pois, totalmente diferente daquele do sujeito falante [...] (1987, p. 188).

De posse dessa distinção, Ducrot (1988) diz que é permitida a concessão da palavra a uma criatura que não pode ser reconhecida como produtora do enunciado: “Não me odeie porque eu seja fora do comum. Me adote porque eu preciso de você”. Nesse enunciado, o cachorro não é sujeito empírico (produtor), ele é tanto o locutor enquanto tal (L), como também o locutor enquanto ser do mundo (λ), ser social dentro do texto. Sinalizamos aqui a primeira forma de polifonia, a polifonia de locutores, também chamada de “dupla enunciação [...] que se torna possível pelo fato de o locutor ser um ser de discurso, participando desta imagem da enunciação fornecida pelo enunciado” (DUCROT, 1987, p. 191).

O provérbio é um caso de enunciado sem o ‘locutor enquanto tal (L)’, pois o provérbio é uma enunciação impessoal. E sabemos que “o uso da impessoalidade no discurso é uma estratégia argumentativa que pretende isentar de responsabilidade o locutor, ou ainda, escondê-lo por trás da máscara da imparcialidade” (NASCIMENTO, 2009, p. 22), ou seja, o provérbio é um enunciado de ‘ninguém’ em particular. Outro exemplo clássico para representar a polifonia de locutores é o discurso relatado, ou RED (relato em estilo direto, Cf. DUCROT, 1987), que “procura reproduzir na sua materialidade as palavras produzidas pela pessoa de quem se quer dar a conhecer o discurso” (p. 186). As marcas argumentativas mais encontradas no RED são as aspas, o travessão, os dois pontos e os verbos *dicendi*. Isso pode ser verificado no excerto da seguinte notícia veiculada no *site* do jornal Folha de São Paulo²⁶:

[...] Numa entrevista coletiva em Madrid, porém, Lavrov disse: “quero que se explique o que são as forças pró-russas: se são as forças de autodefesa criadas por habitantes da Crimeia, nós não temos autoridade nenhuma sobre elas”.

Como podemos observar, nesse trecho da notícia há a presença do verbo *dicendi* em “Lavrov disse”. E percebemos nitidamente que o jornalista L1, ao relatar o ponto de vista do ministro russo L2, abre aspas para relatar exatamente o discurso de L2 sem se comprometer com o que foi dito. Logo, vê-se que só há a polifonia de locutores, e não de enunciadoreis, pois apenas o ponto de vista de L2 é relatado.

²⁶ Notícia de 05/03/2014 <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2014/03/1421037-ministro-russo-nega-que-forcas-na-crimea-estejam-sob-seu-comando.shtml>>, acesso em 05 mar. 2014).

Com relação ao outro ‘personagem’ da teoria polifônica, o enunciador (chamado de ‘E’), Ducrot diz o seguinte:

[...] enunciadores, significam para mim os diferentes pontos de vista que estão intrinsecamente representados no enunciado. Em um enunciado, um indivíduo representa a situação da qual ele está falando a partir da perspectiva de uma ou mais pessoas: os enunciadores são aqueles seres cujos pontos de vista da situação são identificados. (2009, p. 35, tradução nossa)²⁷

Os enunciadores são colocados em cena pelo locutor e são responsáveis por pontos de vista evocados por meio do enunciado. Os enunciadores não são “seres”, pessoas, mas as diversas perspectivas e atitudes contidas em um enunciado, reforçando assim a definição do termo polifonia. Ducrot (1987) exemplifica a polifonia de enunciadores através da pressuposição, da ironia e da negação. Na polifonia de enunciadores, o locutor pode assimilar o(s) ponto(s) de vista de um enunciador ou rechaçá-los. Para entendermos melhor, vejamos um exemplo de um enunciado de negação: *Pedro não virá*. Neste enunciado, temos um ponto de vista E1 que assevera que Pedro virá e outro ponto de vista E2 que está discordando de E1. O locutor L, nesse caso, está assimilando o enunciador E2 e rechaçando o enunciador E1.

Outro enunciado bastante eficaz para entendermos melhor essa multiplicidade de enunciadores é o gênero textual charge:

Figura 2 – Charge

FIM DO CARNAVAL



Chargeonline.com.br - © Copyright do autor
Fonte: www.chargeonline.com.br (acesso em 08/03/2014)

²⁷ [...] by enunciators, I mean the sources of those different points of view which are represented within an utterance. In an utterance, one represents the state of affairs one is speaking about as seen from the point of view of one or several persons: the enunciators are those persons from whose point of view the state of affairs is viewed.

Na charge anterior, temos um caso clássico de polifonia de locutores: o locutor L1 é representado pelo chargista; o locutor L2 é representado pelo Ministro Joaquim Barbosa. Igualmente, temos um caso de polifonia de enunciadores: o ponto de vista E1, ativado pelo substantivo 'super-herói', é identificado como sendo 'o Ministro Joaquim Barbosa combate a corrupção incansavelmente'; o ponto de vista E2, ativado pela enunciado 'vim devolver minha fantasia de super-herói', é identificado como sendo 'o Ministro Joaquim Barbosa está cansado de combater a corrupção'. Percebe-se, então, pela representação da charge, que L1 e L2 se identificam com o enunciador E2. Ou seja, ambos os locutores desse enunciado aderem ao segundo ponto de vista, instaurando a polifonia da enunciação da charge.

Ducrot, ao elaborar a sua teoria acerca do fenômeno da polifonia, obstinou-se a acabar com a concepção de que sentido e condições de verdade são a mesma coisa, mesmo que saibamos que há outras correntes da Semântica que vão ao encontro dessa concepção. Há exemplo disso, temos os estudos da Semântica Formal que asseveram que o significado depende do valor de verdade das sentenças e, para se chegar ao valor de verdade, é necessário que haja o referente. Logo, nesta concepção, o conceito de significado está atrelado à associação entre sentido e referente. Já para Ducrot, o sentido de um enunciado não está nas condições de verdade que ele traz do mundo exterior, mas na multiplicidade de entendimentos e posições que ele representa.

Ainda segundo Ducrot, na própria língua, há elementos que têm a função de determinar o modo como o que está dito é construído, isto é, são responsáveis por indicar a gradação da força argumentativa. Logo, na TAL, a linguística olhou de forma diferente as palavras que são responsáveis pela sinalização da argumentação. Isso se deve à forma como os conectores passaram a ser estudados. Eles deixaram de ser vistos como elementos que estabelecem relações lógicas para, conforme desenvolvido por Ducrot em sua teoria, serem encarados como articuladores de informações e de argumentos em um texto. Esses elementos, apresentados na próxima subseção, são os operadores argumentativos ou discursivos.

2.2.3 Operadores argumentativos

Koch (2000, p. 44) ressalta que “a importância dos operadores argumentativos reside na contribuição para construção do sentido, responsáveis que são pela orientação argumentativa do texto”. Os operadores argumentativos, na concepção de Ducrot, são aqueles responsáveis pela ligação de segmentos de um enunciado com o propósito de direcionar o

interlocutor a uma conclusão. Ducrot diz que esse termo foi criado para “designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (o sentido) para o qual apontam” (KOCH, 2000, p. 30). Ducrot considera o operador ‘mas’ como o operador argumentativo por excelência, porém, este operador possui algumas particularidades.

Vejam, então: se tivermos dois segmentos X e Y coordenados pelo operador ‘mas’ (X mas Y), teremos as seguintes indicações de significação:

- que existe uma conclusão R que pode ser facilmente encontrada pelo interlocutor, sugerida por X e não confirmada por Y, ou seja, X e Y apresentam orientações argumentativas opostas em relação à conclusão R;

- que a força de Y contrária a R é maior que a força de X a seu favor, fazendo com o que ‘X mas Y’ seja orientado no sentido de não-R.

Para melhor ilustrar a explicação anterior, descreveremos o enunciado a seguir através da polifonia de enunciadores ou *masPA*²⁸ (DUCROT, 1988):

A nossa escola é excelente, mas tem uma mensalidade bastante cara.

Identificamos os seguintes enunciadores: (a) E1 ‘*A nossa escola é excelente*’, que acredita na qualidade da escola e que é aprovado pelo locutor L, mas com o qual ele não se identifica; (b) E2, que direciona, a partir da qualidade do estabelecimento de ensino, para um otimismo absoluto (esse enunciador é a conclusão R ‘*deveríamos estudar lá*’, que é rechaçada por L); (c) E3 ‘*mas tem uma mensalidade bastante cara*’, que é o ponto de vista que apresenta os elevados preços cobrados pela escola (esse enunciador opõe-se a E1 e é apresentado por L, que se identifica com ele) e (d) E4 que, a partir dos altos preços cobrados pelo estabelecimento de ensino, conclui que o otimismo não deve ser absoluto. O enunciador E4 é a conclusão não-R ‘*não deveríamos estudar lá*’, que é também um ponto de vista com o qual L se identifica. Portanto, podemos dizer que L aprova E1, rechaça E2 e se identifica com E3 e E4.

O que se apresentou no enunciado anterior, conforme a TAL, foi a marcação, pelo operador ‘mas’, de uma oposição entre duas conclusões possíveis. A oposição não se encontrou entre os segmentos em si, isto é, não são os conteúdos destes ligados pelo ‘mas’ que se opõem, mas a conclusão para qual cada um deles direciona (DUCROT, 1981).

²⁸ “Para Vogt e Ducrot (1980, p. 104), o conectivo *masPA*, de função argumentativa, não exige necessariamente que a proposição anterior *p* seja negativa. Para esses linguistas, sua função é introduzir uma proposição *q* que orienta para uma conclusão *não-r* oposta a uma conclusão *r* para qual *p* poderia conduzir. Trata-se, portanto, de um indicador de polifonia.” (NASCIMENTO, 2009, p. 33).

A semântica postulada por Ducrot, com base em seus estudos em torno da direção argumentativa dos enunciados, formulou a noção de escala argumentativa e de classe argumentativa:

Dois ou mais argumentos orientados no mesmo sentido, isto é, para uma mesma conclusão, constituem uma classe argumentativa. Diz-se que *p* é um argumento para a conclusão *r*, se *p* é apresentado como devendo levar o interlocutor a concluir *r*. Quando vários argumentos – *p*, *p'*, *p''*... – se situam numa escala graduada, apontando, com maior ou menor força, para a mesma conclusão *r*, diz-se que eles pertencem à mesma **escala argumentativa** (KOCH, 2011, p. 102, grifos da autora).

Dessa forma, a classe argumentativa é constituída por elementos que podem servir igualmente como argumentos que apontam para uma mesma conclusão, e a escala argumentativa é a gradação de força crescente dos enunciados de uma classe no sentido de uma mesma conclusão. Assim, para Ducrot (Cf. CABRAL, 2010), o locutor de um enunciado pode hierarquizar os argumentos de uma classe argumentativa. Se tivermos um enunciado como: *Pedro é um político ambicioso. Primeiramente, ele quer ser **não só** prefeito, mas **também** presidente*²⁹, observamos que os operadores em destaque estabelecem uma hierarquia dos segmentos numa escala, assinalando que o argumento ‘ser presidente’ é o mais forte dentro da classe de argumentos apresentados, orientando, assim, para a conclusão de que Pedro é um político ambicioso.

Assim, vemos que a forma como os operadores argumentativos se articulam no discurso traça o caminho a ser seguido pelas perspectivas enunciadas até as conclusões. A classe e a escala argumentativa permitem perceber como os operadores estão organizados em suas forças para produzirem um sentido desejado pelo locutor do discurso. Essas forças ora atuam como reforço, soma da argumentação anterior, ora como contraposição, ora como fechamento de uma ideia, para citarmos apenas alguns exemplos. A leitura é direcionada justamente através do valor argumentativo que conduz o interlocutor a chegar às conclusões construídas pelas pistas criadas pelo locutor.

E os operadores, bem como outros elementos presentes na argumentatividade da língua, estabelecem essas relações. A teoria argumentativa de Oswald Ducrot considera, conforme vimos no decorrer desta seção, que a argumentatividade está na própria estrutura da língua, nas suas frases, ou seja, a língua proporciona aos seus usuários a materialização da argumentatividade cada vez que eles transformam essas frases em enunciados, através de estratégias argumentativas, dentre as quais está a modalização. Tendo em vista que a teoria

²⁹ Baseado no exemplo de Koch (2011, p. 102).

construída por Ducrot e seus colaboradores não contempla todas as questões sobre tais elementos, apresentaremos, na seção subsequente, as considerações de Nascimento e Silva (2012) sobre modalização, que fazem uma atualização da nomenclatura utilizada por Castilho e Castilho (1993).

2.3 Modalização

Cabe tratar da modalização, haja vista que os gêneros textuais encontrados em LD estão repletos de elementos linguísticos que explicitam esse fenômeno linguístico-discursivo de natureza argumentativa.

Segundo Cabral (2010), a modalização diz respeito à aplicação dos conceitos da modalidade ao ato enunciativo; a modalização é a operacionalização, a lexicalização dos conceitos da modalidade. Assim, expomos aqui as apreciações de Silva (2012) acerca da modalização, sob o ponto de vista de autores como Jean Dubois (2001), Elisa Guimarães (2001) e Ingedore Koch (2002), para que possamos concluir, em poucas palavras, que há uma harmonia sobre o fato de que a modalização se configura “como um processo que se manifesta através de modalidades, estas representadas, por sua vez, por elementos linguísticos – os modalizadores.” (SILVA, 2012, p. 54). Mais à frente, a mesma autora cita que os modalizadores podem ser identificados como “todos os elementos linguísticos que funcionam como indicadores das intenções, dos sentimentos e das atitudes do enunciador no que diz respeito a seu discurso” (GUIMARÃES, 2001, p. 68 apud SILVA, 2012, p. 54). Por isso é necessário que expliquemos os quatro grupos nos quais os modalizadores estão classificados (Cf. NASCIMENTO; SILVA, 2012):

- a) Modalização epistêmica – esse tipo de modalização ocorre quando o locutor avalia o valor da verdade de um enunciado, bem como revelando o seu conhecimento com relação ao conteúdo apresentado. A modalização epistêmica apresenta-se das seguintes formas:
 - (i) Epistêmica asseverativa – é uma estratégia argumentativa muito eficaz na qual o locutor considera o conteúdo do enunciado como verdade e se responsabiliza por (ou até se compromete com) esse conteúdo que foi dito. Alguns exemplos: *realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, é claro, é certo, é lógico, sem dúvida.*

- (ii) Epistêmica quase-asseverativa – é uma estratégia argumentativa na qual o locutor não se compromete com o conteúdo do que foi dito no enunciado, visto que ele considera o conteúdo como uma hipótese a ser confirmada. Alguns exemplos: *talvez, possivelmente, provavelmente, eventualmente*.
 - (iii) Epistêmica habilitativa – é uma estratégia argumentativa utilizada quando o locutor quer expressar que algo ou alguém tem a capacidade de realizar algo porque tem o conhecimento (habilidade) a esse respeito. Um exemplo clássico é o verbo ‘poder’ em frases do tipo: *A seleção brasileira pode ganhar a Copa do Mundo de 2014 porque os jogadores se prepararam excessivamente para esse torneio*.
- b) Modalização deôntica – esse tipo de modalização, conforme Nascimento e Silva (2012), seguindo os passos de autores como Castilho e Castilho (1993)³⁰, Cervoni (1989)³¹ e Neves (2000)³², ocorre quando o locutor quer expressar um conteúdo de obrigatoriedade, permissão, proibição ou desejo. A modalização deôntica apresenta-se das seguintes formas:
- (i) Deôntica de obrigatoriedade – é uma estratégia argumentativa que ocorre quando o locutor expressa algo que deve ocorrer obrigatoriamente e que (provavelmente) para o interlocutor não há outra opção senão obedecer a esse conteúdo (ordem) dado pelo locutor. Alguns exemplos: *obrigatoriamente, é obrigatório, necessariamente, é necessário*.
 - (ii) Deôntica de proibição – é uma estratégia argumentativa que ocorre quando o locutor quer expressar um conteúdo proibido, com um caráter de ordem, e, conseqüentemente, este espera que o interlocutor acate o conteúdo como tal. Alguns exemplos: *é proibido, não pode, não poderá*.
 - (iii) Deôntica de possibilidade ou de permissão – é uma estratégia argumentativa que ocorre quando o locutor expressa, sem se comprometer, um conteúdo considerado facultativo e/ou quando o

³⁰ CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.) **Gramática do Português Falado**. Vol II: níveis de análise linguística. 2 edição. Campinas: Editora UNICAMP, 1993.

³¹ CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

³² NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

interlocutor tem a permissão para realizar ou adotar esse conteúdo.

Alguns exemplos: *é permitido, pode(m), poderia*.

- (iv) Deôntica volitiva – é uma estratégia argumentativa que ocorre quando o locutor expressa uma vontade, ou seja, ele solicita ao interlocutor que faça algo que deseja. Exemplo: *Eu gostaria que*.

- c) Modalização avaliativa – esse tipo de modalização ocorre quando o locutor avalia (ou faz um juízo de valor) o conteúdo de uma proposição, ou pelo menos parte dele. Muitas vezes, um modalizador avaliativo serve para que o locutor demonstre o seu ponto de vista bem como indica de que maneira o interlocutor deve fazer a leitura do enunciado. Alguns exemplos: *lamentavelmente, francamente, curiosamente*.

- d) Modalização demilitadora³³ – esse tipo de modalização ocorre quando o locutor procura estabelecer os limites que o interlocutor deve considerar no conteúdo do enunciado. Nascimento e Silva (2012, p. 90) consideram os modalizadores delimitadores como “elementos linguísticos que agem como negociadores na articulação argumentativa com o interlocutor, o qual será guiado pelo locutor a partir de sua intenção, atendendo ao seu próprio interesse discursivo”. Alguns exemplos: *uma espécie de, um tipo de, teoricamente, geograficamente, profissionalmente*.

Percebe-se que, na maioria dos casos, os advérbios são os termos mais utilizados para marcar a modalização na trama argumentativa. Igualmente, alguns verbos e até mesmo alguns adjetivos podem funcionar como modalizadores, cumprindo, assim, um papel importante na organização e articulação de um texto argumentativo. Todavia, ressaltamos que um mesmo elemento linguístico pode expressar diferentes tipos de modalização, gerando, portanto, diferentes efeitos de sentido. À título de complementação, deixamos a reflexão de Nascimento:

Em determinados textos, a observância dos modalizadores é de fundamental importância para a construção de um sentido mais global do próprio texto. Por essa razão, quando da ocorrência de modalizadores, o professor deve orientar seus alunos para considerar os efeitos de sentido que esses geram, bem como de que maneira esses interferem para a compreensão global. (2012b, p. 06).

³³ Para aprofundar os estudos acerca da modalização delimitadora, sugerimos a leitura de NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: UNESP, 2000.

Portanto, vê-se que a identificação do sentido que certos elementos dão ao texto como um todo faz parte do conjunto de habilidades que um usuário de uma língua precisa ter a fim de que ele seja considerado competente linguisticamente.

Como observado neste capítulo, a Teoria da Argumentação na Língua, proposta pelo semanticista francês Oswald Ducrot e colaboradores, engloba uma gama de aparatos teóricos que são considerados aspectos relevantes a serem levados em consideração na trama argumentativa de diversos textos, perpassando pelos mais variados gêneros. Indubitavelmente, o nosso objetivo é mostrar que as duas perspectivas (retórica e linguística) são relevantes para o trabalho com a argumentação nos diversos gêneros textuais. Por isso, durante todo o processo de aprendizagem de leitura e produção de textos, é necessário que os elementos aqui apresentados neste capítulo sejam trabalhados concomitantemente, de forma epilinguística, com os demais conteúdos de LP para o Ensino Médio.

CAPÍTULO 3 – Apresentando o *corpus*: a metodologia adotada e os livros didáticos selecionados

Sabemos que, num processo de investigação acadêmico-científica, as opções metodológicas adotadas durante o processo heurístico devem ser detalhadamente explicadas para que haja a compreensão da pesquisa como um todo.

Este trabalho de pesquisa possui um caráter qualitativo-interpretativista de cunho documental e foi, quanto aos objetivos apresentados nas Considerações Iniciais, de cunho exploratório, pois envolveu um levantamento bibliográfico das coleções de LD que serão apresentadas na próxima seção, bem como de todo o aporte teórico apresentado nos Capítulos 1 e 2.

Estruturamos este capítulo com o objetivo de apresentar, na primeira seção, a metodologia de escolha e de análise do *corpus*; na seção seguinte, a descrição das coleções de LD analisadas e, por fim, na terceira e última seção, uma breve apresentação dos gêneros textuais que farão parte do capítulo de análises.

3.1 A seleção do *corpus*

A principal asserção que motivou este trabalho de pesquisa diz respeito à maneira como os LD de língua materna para o Ensino Médio procedem, quando estes propõem atividades com textos que eles, especialmente, classificam como opinativos e argumentativos. Isto é, o nosso interesse foi verificar sob qual concepção (retórica ou linguística) essas atividades são propostas.

Em virtude do tempo disponível para a pesquisa, decidimos pelo seguinte recorte: os LD adotados pelas dez maiores escolas públicas de Ensino Médio da rede de ensino do Estado da Paraíba, localizadas na cidade de João Pessoa. No intuito de conseguir essa informação, dirigimo-nos, no dia vinte e quatro de março do ano de dois mil e quatorze, à 1ª Regional de Ensino, órgão vinculado à Secretária de Educação do Estado da Paraíba, em João Pessoa. Assim, foi possível obter a relação das dez escolas com o maior número de alunos matriculados no Ensino Médio na cidade de João Pessoa, com base nos dados referentes ao Censo Escolar 2013 (conforme anexo B).

Na sequência, foi necessária a visitação, durante o primeiro semestre de dois mil e quatorze, a essas dez escolas, a fim de obtermos informações acerca do LD adotado por cada uma delas. As declarações, contendo os LD adotados por cada escola visitada, encontram-se nos anexos C, D, E, F, G, H, I, J, K e L.

Decidimos que o *corpus* de análise do presente trabalho fosse constituído de quatro coleções de LD: (i) *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2010); (ii) *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (FARACO et al., 2011, 2012); (iii) *Português: gramática, literatura, produção de texto* (SARMENTO; TUFANO, 2010) e (iv) *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE et al., 2008). Justificamos a escolha dessas coleções pelos seguintes motivos: (a) primeiramente, essas coleções fizeram parte da escolha de LD do PNLD (triênio 2012-2013-2014); (b) essas quatro coleções foram as mais acessíveis; (c) essas quatro coleções são instrumentos de estudos para a maioria dos alunos da rede pública, ou seja, são numericamente representativas, dado que o recorte é a capital do Estado da Paraíba; (d) a primeira coleção é adotada em seis escolas, dentre as dez pesquisadas (verificar anexos D, F, G, H, I e K) (e) a segunda coleção é adotada pela maior escola de Ensino Médio da rede estadual na cidade de João Pessoa (conforme anexo C); (f) a terceira coleção é adotada pela terceira maior escola (conforme anexo E) e (g) a quarta coleção é utilizada em uma escola, dentre as dez, considerada “modelo” na rede estadual, por ter bons índices de aprovação no ENEM, além de ter uma estrutura diferenciada das outras escolas estaduais (conforme anexo L).

Com relação aos gêneros textuais a serem analisados dentro de cada coleção, ressaltamos que foram selecionados os dois gêneros “propícios para determinadas estratégias argumentativas” (NASCIMENTO, 2012, p. 58) mais recorrentes nas quatro coleções: o artigo de opinião e a carta argumentativa³⁴. O procedimento de análise do *corpus* se deu pela verificação das questões referentes à argumentação no decorrer do capítulo em que cada gênero é trabalhado, fazendo uma comparação entre as coleções.

Os resultados obtidos durante a análise nos deram uma noção acerca da instabilidade do ensino da argumentação em dois diferentes gêneros argumentativos em uma mesma fase escolar: o Ensino Médio.

Na seção subsequente, realizamos uma descrição das seções dos capítulos que apresentam os gêneros textuais citados, de cada coleção analisada.

³⁴ No que concerne ao gênero carta argumentativa, incluímos a carta de reclamação e solicitação, a carta aberta e a correspondência argumentativa formal, haja vista que os autores usam nomenclaturas diferentes para tratar de um mesmo gênero.

3.2 Apresentação das coleções de LD para análise

Nesta seção, trataremos de detalhar a estrutura das coleções analisadas no decorrer da pesquisa, para só depois passarmos para a apresentação da relação dos dois gêneros “propícios para determinadas estratégias argumentativas” (NASCIMENTO, 2012, p. 58) mais recorrentes nas quatro coleções, na seção 3.3.

Nas coleções analisadas, os LD organizam-se, em relação ao número de unidades e distribuição dos capítulos, da seguinte forma:

Quadro 3 – Quantidade de capítulos e unidades nos LD

VOLUME COLEÇÃO	1	2	3	Observação acerca das unidades
<i>Português: linguagens</i>	36 capítulos	49 capítulos	43 capítulos	Nessa coleção, cada volume possui quatro unidades com uma média de nove a treze capítulos por unidade.
<i>Língua Portuguesa: linguagem e interação</i>	12 capítulos	12 capítulos	12 capítulos	Nessa coleção, cada volume possui quatro unidades com três capítulos cada uma.
<i>Português: gramática, literatura, produção de texto</i>	22 capítulos	22 capítulos	20 capítulos	As unidades dessa coleção são divididas por temas: Literatura, Gramática e Produção de Texto. A quantidade de capítulos em cada unidade temática pode variar dependendo do volume.
<i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>	30 capítulos	28 capítulos	23 capítulos	As unidades dessa coleção também são divididas por temas: Literatura, Gramática e Produção de Texto. A quantidade de capítulos em cada unidade temática pode variar dependendo do volume.

Fonte: Próprio autor.

Vejamos, nas próximas subseções, de que modo o trabalho com o texto é apresentado em cada coleção.

3.2.1. A Coleção *Português: linguagens*

Na coleção *Português: linguagens*, os capítulos onde são estudados os gêneros textuais são denominados de “Produção de Texto”, e eles se organizam em torno de duas ou três seções essenciais, a citar:

- a) “Trabalhando o gênero” – essa seção inicia o capítulo, com um texto principal representativo do gênero a ser focado. Os autores procuram observar os aspectos da estrutura, do tema, da linguagem utilizada, do suporte e da situação de interlocução a fim de criar um ambiente propício para que o aluno construa indutivamente um modelo teórico do gênero estudado;
- b) “Produzindo o gênero” – nessa seção, os alunos recebem do LD uma orientação de como planejar a produção de um ou dois textos do gênero em estudo com o objetivo de que eles, os alunos, possam se apropriar dos elementos constitutivos de cada gênero apresentado, bem como se conscientizem acerca do papel social que os gêneros textuais exercem;
- c) “Escrevendo com técnica (ou expressividade; ou adequação)/coerência/coesão” – a coleção de LD analisada só apresenta essa seção uma vez a cada unidade. Os autores procuram tratar de aspectos relacionados à textualidade e ao estilo, tais como coerência, coesão, não contradição, continuidade e progressão, síntese e clareza de ideias, impessoalidade, entre outros. Observamos que, mesmo estando inserida nos capítulos que tratam de um determinado gênero textual, essa seção sempre apresenta gêneros textuais diferentes daquele inicialmente estudado no capítulo, não sendo apresentada nenhuma justificativa por parte dos autores para tal modificação.

3.2.2 A Coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*

Quando passamos para a coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, percebemos que os capítulos que tratam dos gêneros textuais são capítulos muito mais extensos, se comparados às coleções *Português: linguagens* e *Português: gramática, literatura, produção de texto*, embora um pouco semelhante à coleção *Português: contexto*,

interlocução e sentido. Nessa coleção, os títulos dos capítulos remetem ao gênero discursivo cujo estudo predomina ao longo de cada capítulo, mesmo assim, há uma situação predominante, conforme podemos constatar quando Faraco et al. (2012b, p. 23) exemplificam a parte que aborda o artigo de opinião, no volume 1:

Isso não quer dizer que não haja, ao longo do capítulo, atividades que trabalhem outros gêneros e tipos de texto que problematizem questões não diretamente ligadas a esse gênero ou tipo indicado no título. Pelo contrário, na seleção dos textos [...] procuramos variar o máximo possível os gêneros, tipos, contextos de produção etc., fornecendo aos alunos e ao (à) professor (a) rico material de leitura.

Após percorremos todos os volumes da coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, constatamos que as seções, independentemente de serem abordados gêneros textuais argumentativos, são as seguintes:

- a) “Texto 1” – nessa seção apresenta-se um texto principal que propõe uma discussão acerca de um determinado assunto, haja vista que as atividades de leitura, análise e produção textual da coleção constituem o eixo principal no qual os capítulos se organizam.

É importante destacar que as seções “Texto 2”, “Texto 3”, “Texto 4” etc. podem aparecer, de forma aleatória, dentro dos capítulos. Alguns deles podem retomar a discussão acerca do gênero que está sendo estudado, entretanto, há uma recorrência da utilização de outros gêneros no decorrer das seções. Por exemplo, no volume 1, no capítulo que trata do gênero notícia, as seções “Texto 4”, “Texto 5”, “Texto 6” e “Texto 7” apresentam textos que não a notícia, mas dois bestiários (Textos 4 e 5), um conto (Texto 6) e uma crônica (Texto 7) para mostrar que houve (e ainda há) outras formas de se noticiar um fato. Logo, sempre há uma tendência dos autores em abordar um gênero diferente.

- b) “Para entender o texto” – essa seção apresenta algumas atividades que se propõem a verificar a compreensão dos alunos acerca do texto em foco, bem como auxiliá-los no desenvolvimento de estratégias de leitura.

Segundo os autores, as atividades dessa seção “[...] permitem ainda a descoberta e a consciência de como os elementos da língua escrita se articulam para produzir textos e permitir interpretações” (FARACO et al., 2012, p. 24).

- c) “As palavras no contexto” – essa seção procurar trabalhar os aspectos envolvidos na produção de sentido, analisar a coesão e a coerência, bem como analisar o efeito estilístico que determinadas palavras ou estruturas causam no texto principal do capítulo.

- d) “Gramática textual” – nessa seção, os autores se propõem a “refletir sobre a estrutura discursiva que sustenta os textos estudados” (FARACO et al., 2012, p. 25).

O objetivo aqui é fazer com que os alunos tenham a percepção acerca da importância de estruturas lógicas, semânticas e sintáticas da língua para que estes possam obter uma melhor compreensão das estruturas discursivas e dos gêneros textuais abordados.

- e) “Literatura: teoria e história” – é nessa seção que os autores buscam sistematizar o ensino da literatura, pois, diferentemente das outras três coleções, não há capítulos exclusivos para o estudo da teoria literária, mas seções dentro de todos os capítulos dos três LD da coleção.
- f) “Linguagem oral” – a proposta dos autores nessa seção é trabalhar com os gêneros textuais da oralidade, através do estudo dos atos de fala e de situações reais de comunicação oral.
- g) “Língua – análise e reflexão” – os conteúdos gramaticais e os aspectos linguísticos são a prioridade dessa seção.

No decorrer de toda a coleção, segundo Faraco et al. (2012, p. 29), “a sequência dos conteúdos de gramática sistemática procura atender a um critério semântico: o percurso sugerido ao longo dos volumes da coleção se orienta em grande parte pela produção dos textos”. Portanto, todo o assunto gramatical é apresentado de forma gradual dependendo do tipo e do gênero textual que está sendo estudado. É interessante registrar que os volumes dessa coleção buscam trabalhar conceitos que, segundo os autores, “em geral não [são] discutidos em gramáticas normativas e ausentes da nomenclatura oficial”³⁵. Como exemplo, podemos citar o caso do capítulo 12 do volume 1, quando o LD aborda o gênero textual carta de leitor, em que há uma atividade que, após uma simples e concisa explicação sobre o fenômeno da modalização, solicita aos estudantes que identifiquem as marcas desse fenômeno em uma determinada carta de leitor. Com relação aos aspectos linguísticos argumentativos, ressaltamos, através das palavras dos próprios autores, que “não houve a preocupação de defini-los com rigor estritamente linguístico, pois o objetivo não é o conhecimento dos conceitos em si, mas a possibilidade de utilizá-los como ferramenta auxiliar das atividades com a língua e os textos”³⁶. Percebe-se que o LD procura propor atividades epilinguísticas, pois, mesmo que a metalinguagem seja utilizada de forma simples e quando necessário, o foco dos autores é na reflexão e uso dos aspectos linguísticos.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem. p. 30.

- h) “Prática de linguagem” – o objetivo dessa seção é reforçar o estudo gramatical proposto em cada unidade através de exercícios “que levam os alunos a analisar textos e perceber como as estruturas da língua se manifestam ‘na prática’” (FARACO et al., 2012, p. 30).

Mesmo que os autores tenham asseverado que o objetivo dessa seção é fazer com que os alunos reflitam suas próprias práticas de linguagem, percebemos que os exercícios ora apresentam enunciados ‘soltos’, que não têm nenhuma relação com os gêneros textuais estudados no capítulo, ora apresentam questões relacionadas a outros textos presentes na própria seção. Porém, essa forma de apresentar outros tipos ou gêneros textuais, em um mesmo capítulo, é justificada pelos próprios autores quando asseveram que:

[...] alguns deles foram trabalhados em mais de um capítulo, dada a sua relativa importância e consideradas sua difusão social, [...] sua complexidade, [...] e/ou utilização escolar como instrumento facilitador de (outras) aprendizagens [...] (FARACO et al., 2012, p. 7)

- i) “Produção escrita” – nessa seção, como o próprio nome sugere, é proposta aos alunos uma atividade de produção do gênero textual estudado no capítulo. Para isso, os autores apresentam mais um (ou mais de um) exemplo do gênero proposto e lançam mão de alguns exercícios que possam auxiliar os estudantes na produção do seu texto, como, por exemplo, questões referentes à estrutura textual do gênero.
- j) “Para ir mais longe” – essa seção é uma complementação dos estudos propostos no capítulo, pois apresentam sugestões de leituras a fim de que os alunos aumentem o seu repertório de textos e possam comparar com os textos lidos no decorrer do capítulo.

3.2.3 A Coleção *Português: gramática, literatura, produção de texto*

Na coleção *Português: gramática, literatura, produção de texto*, as atividades relativas aos gêneros textuais encontram-se na terceira e última unidade de cada volume denominada “Produção de texto”. Essa unidade temática subdivide-se da seguinte forma:

- a) “No texto” – nessa seção, os autores apresentam um texto principal representativo do gênero a ser estudado com o objetivo, segundo os próprios autores, de “levar o aluno a construir, por conta própria, o conteúdo abordado”

(SARMENTO; TUFANO, 2010a, p. 38), através de atividades que questionam acerca da estrutura do gênero, da linguagem utilizada e dos assuntos abordados.

- b) “Lendo o contexto” – essa seção é de cunho teórico, pois não apresenta nenhuma atividade prática. O objetivo aqui é sistematizar o conteúdo que começou a ser abordado na seção “No texto”. Alguns *boxes* contendo conceitos importantes ora aparecem no decorrer da seção, ora aparecem no final dela.
- c) “Produção de textos” – nessa seção, os autores apresentam aos alunos propostas de produção textual a partir da leitura de um (algumas vezes mais de um) texto e baseados em algumas orientações que auxiliam no planejamento do texto a fim de que eles “aplique[m] nos textos por ele[s] escritos os resultados das reflexões advindas das atividades anteriormente feitas” (SARMENTO; TUFANO, 2010a, p. 27).

3.2.4 A Coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*

Com relação à coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, constatamos que a coleção de LD separa os conteúdos por grupos de unidades. Assim, as unidades são distribuídas em três grandes temas: Literatura, Gramática e Produção de Texto. Por exemplo, no Volume 2, das oito unidades, verifica-se que, da unidade 1 a 3, constam apenas conteúdos de Literatura; as unidades 4 e 5 intitulam-se de Gramática e, por fim, nas unidades 6 a 8 trabalha-se a Produção de Texto. Na parte de produção, na unidade 8, inicia-se a temática da argumentação (intitulada dessa forma explicitamente), sendo os capítulos dessa unidade dedicados aos gêneros argumentativos. Nesses capítulos em que a argumentação é apresentada há, em todos eles, um quadro listando os objetivos que os alunos deverão atingir ao final do capítulo, como saber: as características estruturais do gênero textual estudado; a sua finalidade; o contexto de circulação e o perfil dos seus leitores; a linguagem utilizada na sua elaboração. Após esses objetivos, iniciam-se as seções e subseções dos capítulos. Essa organização dos capítulos “foi pensada para favorecer o desenvolvimento didático e consolidar a abordagem metodológica” (ABAURRE et al., 2008, p. 46) escolhida pelas autoras. Vejamos:

- a) “Leitura” – nessa seção, o LD apresenta um ou mais textos principais com características do gênero que será trabalhado no decorrer do capítulo.

- b) “Análise” – um grupo de questões acerca do texto principal é apresentado nessa seção. A partir dessas questões os alunos serão solicitados:

[...] a reconhecer informações, a elaborar hipóteses, a inferir, a relacionar os diferentes aspectos observados, de tal maneira que aprendam a desenvolver uma reflexão mais abrangente e se tornem capazes de dar conta do texto estudado de modo mais completo, investigando diferentes possibilidades de interpretação e avaliando de que modo determinadas características estruturais participam da construção do sentido. (ABAURRE et al., 2008, p. 47).

- c) “(Nome do gênero): definição e uso” – essa seção apresenta a definição do gênero que está sendo apresentado no capítulo, procurando sempre mostrar as características e a finalidade do gênero.
- d) “Contexto de circulação” – nessa seção, há algumas informações sobre o contexto em que o gênero circula na nossa sociedade e procura-se destacar até que ponto esse contexto influencia a estrutura e a organização do gênero discursivo. Essa seção possui uma subseção chamada “Os leitores de (nome do gênero)”, que mostra qual é o perfil do público que faz a leitura de um determinado gênero textual.
- e) “Estrutura” – As principais características que definem a estrutura de um determinado gênero aparecem destacadas em um texto secundário e associadas a caixas laterais que mostram a descrição, parágrafo por parágrafo no texto, da função de cada característica estrutural.
- f) “Linguagem” – nessa seção, o LD destaca algum aspecto que caracteriza o modo como a linguagem participa da estruturação do gênero estudado. Ou seja, o foco é mostrar de que forma um determinado gênero deve ser escrito.
- g) “Produção de (nome do gênero)” – essa seção apresenta a proposta de escrita do gênero que foi apresentado no decorrer do capítulo. Essa proposta é feita em três etapas, conforme o LD: pesquisa e análise dos dados, elaboração e, por fim, reescrita do texto.
- h) “Conexões” – todos os capítulos de produção de texto se encerram com essa seção, a qual apresenta sugestões de filmes, livros, músicas e sites na internet com o objetivo de “despertar a curiosidade dos alunos” (ABAURRE et al., 2008, p. 49), para que eles sejam capazes de fazer novas relações entre o conteúdo estudado e outras manifestações dos gêneros que terminaram de conhecer.

3.2.5 Os dois gêneros textuais nas coleções de LD analisadas

As seções dos LD que farão parte da nossa análise serão apenas aquelas que têm como proposta os questionamentos acerca da argumentação no gênero estudado. Portanto, seções que tratam do estudo da Literatura, da linguagem oral, ou seções que orientam os alunos como planejar a produção de textos do gênero não foram selecionadas para análise. Igualmente, informamos que nenhum texto produzido pelos alunos fará parte das análises. O *corpus* se constitui apenas dos LD apresentados no início da seção 3.1.

Dentro deste universo, os dois gêneros textuais (chamados de ‘argumentativos’ pelos os autores dos LD) mais recorrentes, selecionados para análise, nas quatro coleções de LD analisadas, estão distribuídos aleatoriamente no decorrer dos três volumes de cada coleção. É importante ressaltar que não há nenhuma justificativa por parte dos autores no que concerne ao estudo de um determinado gênero em uma série específica. O quadro 4 apresenta essa distribuição, o que explicita que o nosso *corpus* de análise fora constituído de oito capítulos inseridos em variadas unidades temáticas:

Quadro 4 – Os dois gêneros textuais nos capítulos dos LD

COLEÇÃO DE LD GÊNERO TEXTUAL	<i>Português: linguagens</i>	<i>Língua Portuguesa: linguagem e interação</i>	<i>Português: gramática, literatura, produção de texto</i>	<i>Português: contexto, interlocução e sentido</i>
Artigo de opinião	Capítulo 5 da Unidade 4 do Volume 1	Capítulo 10 da Unidade 4 do Volume 1	Capítulo 20 da Unidade Produção de texto do Volume 2	Capítulo 28 da Unidade 8 do Volume 2
Carta argumentativa	Capítulo 5 da Unidade 2 do Volume 3	Capítulo 10 da Unidade 4 do Volume 3	Capítulo 18 da Unidade Produção de texto do Volume 3	Capítulo 27 da Unidade 8 do Volume 2

Fonte: Próprio autor.

Logo, é verificado que não há uma unidade no que concerne ao ensino de um determinado gênero. Por exemplo, o gênero artigo de opinião é estudado na primeira série do Ensino Médio, na coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação* e na coleção *Português: linguagens*. Já as outras duas coleções trabalham esse gênero na segunda série: *Português: gramática, literatura, produção de texto* e *Português: contexto, interlocução e*

sentido. Mas, não consideramos tal situação como um problema, pois o ensino dos gêneros textuais é recomendado em qualquer série, independentemente, de ser no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Cabe apenas aos autores escolherem quais os gêneros que mais se adéquam à capacidade leitora e de escrita dos alunos.

Na próxima seção, traremos as definições, conforme os autores das coleções de LD aqui apresentados, dos gêneros que farão parte do nosso capítulo de análises.

3.3 Os gêneros textuais para análise

Nesta seção faremos uma breve conceituação dos dois gêneros textuais que tiveram as suas atividades analisadas nas quatro coleções de LD. Haja vista que os autores dos LD apresentam nos seus capítulos definições deveras compreensivas de cada um dos gêneros, optamos por mostrá-las e até mesmo compará-las a fim de trazer a visão de cada um dos autores. Iniciaremos com a definição do gênero artigo de opinião, na subseção seguinte, e continuaremos, subsequentemente, com a definição do gênero carta argumentativa, seguindo a ordem apresentada no Quadro 4.

3.3.1 Artigo de opinião

O gênero textual artigo de opinião é dos mais recorrentes nos LD do Ensino Médio, de uma forma geral. Portanto, não seria diferente nos LD que selecionamos para fazer parte da nossa pesquisa, pois, em muitos vestibulares e concursos públicos, esse é um gênero bastante solicitado, embora essa não seja a prática do Ministério da Educação ao aplicar o ENEM, que prefere cobrar dos alunos uma dissertação argumentativa.

Mesmo assim, o gênero textual artigo de opinião ainda é bastante trabalhado em sala de aula e recorrentemente proposto por autores de LD, pois, como o próprio nome sugere, é muito utilizado para expressar uma opinião.

Ao fazermos nossa busca pela definição desse gênero discursivo dada pelos autores das coleções analisadas durante o nosso trabalho de pesquisa, encontramos as seguintes explicações:

O **artigo de opinião** é um gênero discursivo claramente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista do autor que o assina sobre

alguma questão relevante, geralmente controversa, de natureza social, política, cultural etc. O caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas de posições arroladas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz. (ABAURRE et al., 2008, p. 623, grifos das autoras).

Artigo de opinião é um texto argumentativo que pertence à esfera jornalística e que visa expressar o ponto de vista ou a opinião do autor sobre determinado assunto e convencer o leitor da pertinência dessa opinião. Em geral, apresenta uma tese e argumentos que fundamentam a posição do articulista. (SARMENTO; TUFANO, 2010a, p. 468, grifos dos autores).

[...] **artigo de opinião** [é] – um texto jornalístico no qual o enunciador³⁷ tenta demonstrar com argumentos sua posição pessoal em relação a uma questão polêmica. (FARACO et al., 2012, p. 283, grifos dos autores).

Percebe-se que os autores dos LD analisados partilham da mesma concepção do que seja um artigo de opinião, pois todos dizem que esse gênero é argumentativo e utilizado para expressar o ponto de vista sobre algum assunto polêmico. A única coleção que não apresenta uma definição para esse gênero é *Português: linguagens*. Porém, constatamos que, no decorrer das atividades com o gênero, o LD apresenta características referentes ao gênero. Logo, percebemos que Cereja e Magalhães (2010a) também vão ao encontro das definições aqui apresentadas pelos autores das demais coleções.

3.3.2 Carta argumentativa

Para fins de pesquisa, decidimos unificar a categoria do gênero carta argumentativa, haja vista que os LD analisados apresentam diferentes propostas para tal.

A coleção *Português: linguagens*, em seu terceiro volume, propõe o trabalho com o gênero carta argumentativa de reclamação e de solicitação. Conforme Cereja e Magalhães (2010b, p. 182) descrevem no enunciado do exercício de número um, “a carta argumentativa de reclamação, [...], apresenta uma reclamação a respeito de algum problema, enquanto a carta argumentativa de solicitação pede a resolução de um problema”. Mais adiante, os mesmos autores asseveram que “as cartas de reclamação ou de solicitação são, normalmente, endereçadas a órgãos públicos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010b, p. 182) e “têm estrutura semelhante à da carta pessoal” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010b, p. 183).

³⁷ Cabe esclarecer que o termo ‘enunciador’ é utilizado, no LD Língua Portuguesa: linguagem e interação, no sentido de ‘locutor’ para Oswald Ducrot.

A coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, no décimo capítulo do seu terceiro volume, trata da correspondência formal argumentativa. Semelhantemente ao *LD Português: linguagens*, esta coleção propõe o trabalho com a correspondência formal argumentativa de solicitação e reclamação. Acerca desse gênero epistolar (e argumentativo), Faraco et al. acrescentam que

[...] a) O parágrafo inicial apresenta a opinião, da qual deriva a tese, formulada no segundo parágrafo: Parágrafo 1 (opinião): [...]; Parágrafo 2 (com a formulação da tese): [...]; b) O relato que se apresenta nos parágrafos seguintes traz uma série de explicações que visam comprovar a tese; c) A conclusão se formula no parágrafo final, que retoma (parcialmente) a tese: [...]
[...] a natureza dessa comunicação é: pessoal ou privada (uma pessoa queixando-se a uma prestadora de serviço); não pessoal (o destinatário não é uma pessoa, e sim uma empresa); formal (a correspondência formaliza uma reclamação sobre um serviço prestado). [...] o nível da linguagem tende a ser **tenso** em vez de **relaxado** [...] (FARACO et al., 2011, p. 264-265, grifos dos autores).

Além disso, os autores ainda complementam, dizendo que o “uso argumentativo de discurso relatado, [...] [o] uso de orações subordinadas adverbiais [e o] uso da figurativização” (FARACO et al., 2011, p. 264) são recursos bastante utilizados na estrutura de um texto argumentativo, pois auxiliam na construções de boas argumentações.

Na coleção *Português: literatura, gramática e produção de texto*, o gênero proposto é a carta aberta. Com relação a esse gênero discursivo temos que:

A **carta aberta** faz parte dos gêneros argumentativos e denuncia um problema. Por isso o autor tem como objetivo persuadir o interlocutor a tomar uma posição diante dos fatos expostos.
[...]

A **carta aberta** é um texto argumentativo, utilizado por uma pessoa ou um grupo de pessoas [entidades, sindicatos ou outras instituições] para manifestar publicamente sua opinião, defender-se de alguma acusação pública ou fazer uma reivindicação. É veiculada, em geral, em órgãos de imprensa. (SARMENTO; TUFANO, 2010c, p. 365, grifos dos autores).

Já na coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, o gênero carta argumentativa é proposto no segundo volume, conforme a Tabela 2. Acerca do gênero carta, bem como do gênero carta argumentativa, especificamente, Abaurre et al. (2008) nos apresentam algumas considerações importantes. Vejamos,

Todas as cartas cumprem, em princípio, um objetivo semelhante: estabelecer um contato escrito entre dois interlocutores que se encontram distantes. Há cartas, porém, que são escritas com o objetivo declarado de apresentar

argumentos em defesa de um determinado ponto de vista. São chamadas de cartas argumentativas.

[...]

A carta argumentativa é um gênero discursivo em que o autor do texto dirige-se a um interlocutor com objetivo de defender um ponto de vista e, se for o caso, convencer esse interlocutor a mudar de opinião sobre alguma questão polêmica ou levá-lo a agir de uma determinada maneira. (ABAURRE et al., 2008, p. 611).

É perceptível que, mesmo que as propostas sejam diferentes, os autores dos LD que selecionamos para a nossa análise procuram cumprir com o objetivo de apresentar um gênero importante para construção da habilidade argumentativa dos alunos do Ensino Médio.

No Capítulo 4, apresentaremos os resultados da nossa análise, levando em conta as atividades propostas a partir desses gêneros textuais, nas quatro coleções de LD apresentadas aqui neste capítulo.

CAPÍTULO 4 – Analisando e discutindo as atividades: os dados coletados

Neste capítulo, faremos a exposição dos resultados da análise das quatro coleções de LD, restringindo-nos aos oito capítulos indicados no Quadro 4, apresentado no capítulo anterior, objetivando indicar qual a concepção (se retórica e/ou linguística) adotada pelos autores nas atividades propostas e explicar a importância da apresentação de aspectos linguísticos, tomando como base a fundamentação teórica apresentada no Capítulo 2.

Assim, ao analisarmos as questões dos capítulos dos LD, sob o ponto de vista da retórica, estabelecemos as seguintes categorias de análise: (i) questionamentos acerca da apresentação da tese (ou ponto de vista); (ii) questionamentos acerca dos segmentos que constituem o gênero textual – o argumento e a conclusão; (iii) questionamentos acerca das provas que fundamentam o(s) argumento(s); (iv) questionamentos sobre a conclusão que é inferida a partir do fato.

Com relação à argumentação sob o enfoque linguístico, estabelecemos as seguintes categorias de análise: (1) questionamentos acerca de índices de polifonia; (2) questionamentos sobre a modalização como estratégia argumentativa; (3) questionamentos acerca do uso dos operadores argumentativos.

As seções dividem-se pelo critério dos gêneros textuais. Assim, em cada uma delas, apresentaremos a análise das atividades presentes nos capítulos dos LD que contemplam os gêneros textuais na seguinte ordem: artigo de opinião e carta argumentativa.

4.1 Artigo de Opinião

Em todas as coleções analisadas, há uma certa semelhança no que concerne à apresentação do gênero a ser estudado, pois todas apresentam, no início do capítulo, um texto principal para exemplificar tal gênero. No caso da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, há mais de um, pois dois artigos de opinião são apresentados como textos principais, os quais serão comparados posteriormente neste capítulo. Portanto, a apresentação do gênero artigo de opinião segue esse padrão em todas as coleções. As coleções *Português: linguagens* e *Língua Portuguesa: linguagem e interação* fazem uma breve explanação acerca do tema que será tratado no texto principal. É verificado no Quadro 4, presente no Capítulo 3 desta dissertação, que os autores das coleções divergem no que diz respeito à etapa (ou série

do Ensino Médio) na qual se deve trabalhar com esse gênero textual. As coleções *Português: linguagens* e *Língua Portuguesa: linguagem e interação* abordam o artigo de opinião já na série inicial, pois ambas tratam do gênero logo no Volume 1. Já a coleção *Português: contexto, interlocução e sentido* vai ao encontro da coleção *Português: gramática, literatura, produção de texto*, pois ambas trabalham com esse gênero na segunda série do Ensino Médio.

Nos LD analisados, as primeiras atividades propostas para este gênero, quando este se apresenta como texto principal, são feitas sempre a partir de questões de cunho subjetivo e interpretativista acerca: a) do tema abordado, b) da estruturação ou da forma de abordagem do tema, c) do ponto de vista do articulista, d) dos argumentos utilizados pelo autor para reforçar o seu ponto de vista, e) da opinião do aluno acerca do texto de uma forma geral ou sobre alguns trechos retirados do texto. Percebe-se que todos os LD, pelo menos inicialmente, vão ao encontro dos postulados retóricos de Perelman (1999), haja vista que o objetivo do gênero artigo de opinião é direcionar um discurso que visa convencer ou persuadir, não importando a qual auditório o articulista se dirige e a qual matéria ele se refere, pois só assim, através da adesão do interlocutor, a comunicação poderá ser estabelecida.

A título de comprovação, vejamos os exercícios retirados dos LD analisados. Começamos com a coleção *Português: linguagens*, volume 1. Nessa coleção, é apresentado um conjunto de questões (páginas 289, 290 e 291) acerca de um artigo intitulado “Cotas: o justo e o injusto” publicado na Revista Veja (ver o anexo M):

Quadro 5 – Primeira atividade com o artigo de opinião

1. A autora introduz o tema e seu ponto de vista sobre ele por meio de uma ampla apresentação. a) Qual é o tema do artigo de opinião lido?; b) Identifique, no 2º parágrafo, o ponto de vista da autora.
2. A articulista, ao apresentar sua opinião sobre o tema, mostra que a implementação do sistema de cotas fere um princípio fundamental das sociedades democráticas. a) Qual é esse princípio?; b) Qual é a posição da articulista em relação ao sistema de cotas?
3. Num texto de opinião, o autor normalmente fundamenta seu ponto de vista em verdades e opiniões (leia o boxe “Verdade x opinião”). a) Identifique no texto verdades, isto é, dados objetivos que podem ser comprovados; b) Com que objetivo a autora cita essas verdades? c) Afirmações como: [trechos do segundo e do quarto parágrafos] são verdades ou opiniões?
4. Num texto de opinião, a ideia principal defendida pelo autor precisa ser fundamentada com bons **argumentos**, isto é, com razões ou explicações. A ideia principal do texto lido é fundamentada por dois argumentos básicos, contrários à implementação do sistema de cotas. Quais são eles?
5. No 6º parágrafo, a autora faz referência aos envolvidos na lei: os alunos beneficiados e os responsáveis pela lei das cotas. a) Ela exime de responsabilidade os alunos beneficiados pelo sistema de cotas? Justifique sua resposta; b) Que opinião ela expressa sobre os responsáveis pela lei de cotas?
6. No último parágrafo, a autora conclui o seu ponto de vista sobre o assunto. De acordo com essa conclusão: a) Quem são as vítimas do sistema de cotas?; b) Do que o texto expõe, conclua: Para a autora, a exclusão do negro das universidades públicas deve ser tratada como uma questão étnico-racial? Justifique sua resposta.

7. Observe a organização do texto quanto à estrutura e à exposição de ideias. A conclusão é coerente com a ideia e com os argumentos apresentados ao longo do texto? Justifique sua resposta.
8. Observe a linguagem do texto. a) Que variedade linguística foi empregada? A formal ou a informal?; b) Considerando-se o tema, o veículo em que o texto foi publicado e o perfil do público leitor, pode-se dizer que a escolha dessa variedade linguística foi adequada? Por quê?
9. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: Quais são as características do artigo de opinião? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

Fonte: Adaptado de Cereja; Magalhães (2010a, p. 289-291, grifo dos autores).

Vemos que, no decorrer das nove questões, há, principalmente, uma preocupação com os aspectos retóricos do gênero textual discutido. Verificamos que há perguntas acerca da apresentação do ponto de vista do articulista, conforme as questões 1 e 2. Na sequência, é possível constatar que há perguntas acerca das provas que fundamentam os argumentos, como nas questões 3 e 4. E, por fim, apuramos que há um questionamento sobre a conclusão que é inferida sobre o sistema de cotas, a exemplo da questão 6.

Poder-se-ia dizer até que, do ponto de vista da argumentação linguística, há uma tentativa de apresentar alguns aspectos do fenômeno da polifonia, ao questionar sobre apresentação da tese, mas os exercícios não chegam a fazer questionamentos acerca de confronto de pontos de vista ou até mesmo acerca do jogo de vozes que pode estar presente no texto, apenas solicitam a identificação do ponto de vista da articulista.

Na sequência, ao analisarmos o primeiro volume da coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, nós coletamos o seguinte grupo de questões da seção “Para entender o texto”, sobre um artigo de opinião publicado na Folha de São Paulo em novembro de dois mil e nove (ver anexo N):

Quadro 6 – Segunda atividade como o artigo de opinião

1. A frase “ama teu próximo como a ti mesmo” é, segundo o autor, um dos pilares da ética e do humanismo no Ocidente. a) Que nova leitura dessa frase ele propõe? ; b) Segundo ele, por que essa leitura parece lógica?
2. O autor entende essa nova leitura como um fato positivo ou negativo? Como ele justifica essa opinião?
3. “O que é diferente é automaticamente visto como ruim.” (linhas 29 e 30). Em *A Carta de Caminha* e em outros textos da literatura de informações, lidos na Unidade 3, há exemplos dessa informação do autor. Explique em seu caderno.
4. “Sem o ‘outro’ – sem o ‘ruim’ -, o mundo seria melhor, mais ético e menos violento” (linhas 39 e 41). Esse parece ter sido o princípio do nazismo. Qual a sua opinião a respeito?
5. Releia: [...] Imaginemos se pudessem ter evitado o Homo sapiens como produto de algo que fosse identificado na época como um rompimento de padrões e um possível convite ao “mal”. (linhas 64 a 67). Se essa hipótese tivesse sido concretizada, o que teria acontecido?

6. Que argumento o autor utiliza para propor o desenvolvimento da capacidade de apreciar o diferente, o outro, o “ruim”?
7. “Num mundo só bom não há espaço para o humano.” (linhas 91 e 92). Trata-se de uma frase que sintetiza a opinião do autor. Para que uma opinião seja analisada, é preciso que o autor dela apresente argumentos que a justifiquem. Qual o argumento do autor para justificar essa opinião?
8. Releia: Não há identidade sem o outro; não há bom sem o ruim; não há bem sem o mal. (linhas 75 a 79). Nesse fragmento ocorre a antítese, uma figura de linguagem que, no caso, sustenta a conclusão do autor. Explique o sentido que o emprego dessa figura produz no texto.³⁸
9. O artigo de opinião lido aqui procura valorizar as diferenças. Reúna-se com alguns colegas e discutam: vocês acham que hoje em dia as diferenças são respeitadas e valorizadas? Listem exemplos e argumentos que fortaleçam a opinião de vocês. Conforme a orientação do(a) professor(a), compartilhem com os demais grupos os exemplos e os argumentos que coletaram na equipe.

Fonte: Adaptado de Faraco et al. (2012, p. 276-277).

Verifica-se que, na seção “Para entender o texto”, a coleção tem como proposta inicial aprimorar a competência dos alunos no que concerne à análise interpretativa do gênero textual estudado. Percebe-se que o procedimento utilizado por Faraco et al. se assemelha bastante com o dos autores do LD *Português: linguagens* (anteriormente analisado). Isto é, o objetivo da atividade é apenas “auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o objeto em estudo” (BRASIL, 2000, p. 09). Os únicos exercícios que começam a tratar da argumentação (pelo menos da perspectiva da retórica) são os de número seis, sete e oito, pois questionam acerca dos dois segmentos importantes: o argumento e a conclusão (categoria de análise [ii]) e a fundamentação do argumento utilizado pelo articulista (categoria de análise [iii]).

Porém, destacamos que no LD *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, que possui capítulos mais extensos se comparados às outras coleções, conforme informamos no Capítulo 3, na seção “Gramática textual”, vinculada à seção “Texto 1” e à seção “Texto 2”, na qual outro artigo de opinião é apresentado como texto secundário do capítulo (ver o anexo O), Faraco et al. (2012a) abordam claramente, em duas questões, das dez que foram propostas, aspectos linguísticos estudados pela Semântica Argumentativa. Com o objetivo de comprovar essa assertiva, vejamos os exercícios de número cinco e seis:

Quadro 7 – Terceira atividade com o artigo de opinião – parte I

5. No restante do texto 2, há algumas palavras ou expressões que traduzem opinião. a) Tente localizá-las, e copie-as em seu caderno, na ordem em que aparecem; b) Em sua opinião, por que essas expressões são empregadas no texto?

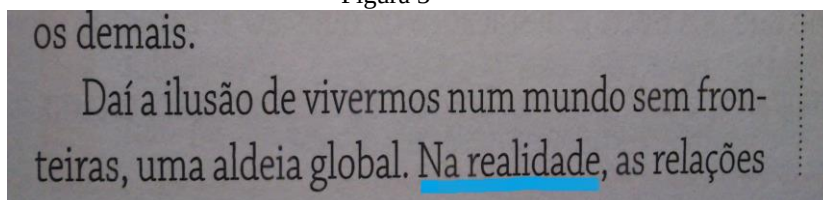
³⁸ Logo após essa questão, o LD apresenta um quadro explicativo sobre antítese, paradoxo e antífrase.

6. No texto 1, pode-se dizer que o autor, Nilton Bonder, identifica-se com o enunciador³⁹ (o eu) que projeta no texto. a) Por quê? ; b) Que recursos linguísticos (palavras, expressões) são empregadas por Bonder para ele projetar-se explicitamente no texto como enunciador?

Fonte: Adaptado de Faraco et al. (2012, p. 281).

A questão de número cinco se encaixa na categoria de análise (2) - *questionamentos sobre a modalização como estratégia argumentativa* -, pois os autores buscam mostrar as possibilidades de criar a trama argumentativa através da língua. O objetivo do LD, ao propor um exercício com essa característica, é mostrar que há termos internos à língua que fortalecem uma opinião, um argumento. Mais ainda, que aquilo que identificamos como opiniões ou argumentos, fazemos pela identificação das marcas linguísticas que levam a eles. Os autores se propõem a chamar a atenção dos alunos para o fenômeno da modalização, que se materializa através do uso de expressões como essas destacadas a seguir⁴⁰:

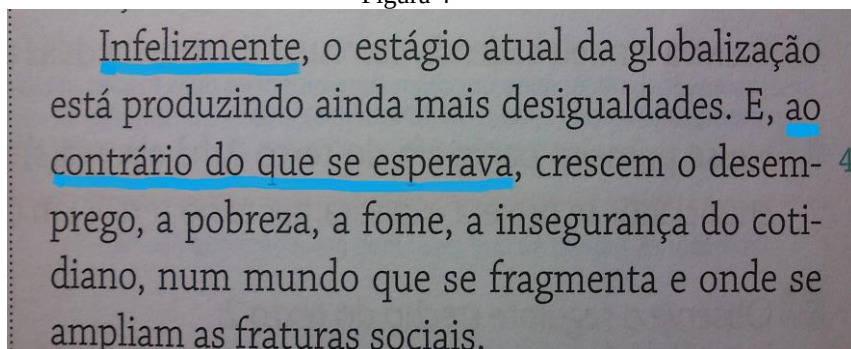
Figura 3



os demais.
Daí a ilusão de vivermos num mundo sem fronteiras, uma aldeia global. Na realidade, as relações

Fonte: Adaptada de Faraco et al. (2012, p. 279).

Figura 4



Infelizmente, o estágio atual da globalização está produzindo ainda mais desigualdades. E, ao contrário do que se esperava, crescem o desemprego, a pobreza, a fome, a insegurança do cotidiano, num mundo que se fragmenta e onde se ampliam as fraturas sociais.

Fonte: Adaptada de Faraco et al. (2012, p. 279).

Ao nos direcionarmos novamente para a análise do exercício, vimos que a questão de número seis se enquadra na nossa primeira categoria de análise sob o ponto de vista da argumentação na língua: (1) *questionamentos acerca de índices de polifonia*. Nessa questão, verificamos que há o intuito de se trabalharem aspectos polifônicos da argumentação, pois há um questionamento acerca da identificação do locutor do texto, Nilton Bonder (L1) que se

³⁹ Lembramos que o termo ‘enunciador’ é utilizado, no LD *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, no sentido de ‘locutor’ para Oswald Ducrot.

⁴⁰ Destacamos os trechos dos artigos, na cor azul, para facilitar a visualização do leitor.

identifica com (ou assimila) o enunciador (o ponto de vista) (E1) presente no texto. Gostaríamos de esclarecer que a nomenclatura utilizada pelo LD não é a mesma se comparada à proposta linguística de Ducrot, e isso parece não ser relevante no sentido de que não se visa à metalinguagem, e sim à percepção das diferentes vozes em um texto e o papel que elas cumprem na constituição do sentido.

Os outros seis exercícios da seção “Gramática textual” vão ao encontro do paradigma da maioria dos LD, já mencionado anteriormente, que é o das questões de cunho gramatical e cunho interpretativo e/ou que buscam a opinião dos alunos acerca do tema apresentado, conforme podemos comprovar a seguir:

Quadro 8 – Terceira atividade com o artigo de opinião – parte II

1. No início do texto 2, no primeiro parágrafo, o enunciador explica de duas maneiras um mesmo conceito. a) Que conceito é esse? ; b) Escreva em seu caderno, com suas palavras, as duas explicações dadas a esse conceito.
2. Nesse primeiro parágrafo do texto 2, há alguma(s) palavra(s) ou expressão(ões) por meio da(s) qual(is) o enunciador se projeta explicitamente no texto? Em caso afirmativo, copie-a(s) em seu caderno.
3. Observe o seguinte trecho do texto 2: *O processo de intercâmbio entre países [...] **expande-se** com a industrialização, **ganha** novas bases com a grande indústria, nos fins do século 19, e, agora, **adquire** mais intensidade, mais amplitude e novas feições.* (linhas 2 a 8). A) Qual é o sujeito das formas verbais destacadas? ; b) Essas formas verbais pertencem ao presente do indicativo. Mas pode-se afirmar que nem todas exprimem o tempo presente da realidade. Localize no trecho uma palavra ou expressão que justifica essa afirmativa; c) Se essas formas verbais no presente do indicativo não expressam o tempo presente da realidade, o que elas expressam? ; d) Nesse trecho, qual o sentido do advérbio agora?
4. Nos seis parágrafos seguintes ao do trecho apresentado na questão anterior, também predomina o presente do indicativo. Localize nesses parágrafos essas formas verbais no presente do indicativo. Em seguida, responda no caderno: a) Em sua opinião, por que há o predomínio desse tempo verbal? ; b) Nesses parágrafos, o tempo verbal expressa o mesmo que nos trechos destacados na questão 3? Explique; c) Há um verbo que se repete várias vezes nesses parágrafos. Qual? Que noção(ões) ele traduz: ação, estado, fenômeno natural ou existência?
[...]
7. Depois de uma leitura atenta do texto 1, é possível identificarmos a opinião de Nilton Bonder a respeito do assunto de que ele trata. a) Que assunto é esse? ; b) Qual a opinião de Bonder sobre esse assunto? ; c) Você concorda com Bonder ou discorda dele? Por quê? ; d) Antes de ter lido o texto, você tinha alguma opinião sobre esse assunto? Em caso afirmativo, sua opinião era semelhante ou diferente da opinião do autor?
8. Releia o que se diz sobre o autor do texto 1, na página 274. Em seguida, tente explicar as razões que o levaram a escrever o texto que você leu aqui.
9. Compare agora o texto 2, de Milton Santos, ao 1, de Nilton Bonder. Em sua opinião, qual deles é mais subjetivo? Por quê?
10. Posicione-se (tome um partido) a respeito de cada um dos assuntos apresentados a seguir, escrevendo em seu caderno sua opinião a respeito deles. Em seguida, formule argumentos que você utilizaria para tentar convencer alguém que discorde de sua opinião. a) A beleza física é um valor do mundo moderno; b) A evolução da sociedade humana levará os homens à destruição; c) Os meninos amadurecem mais depressa que as meninas.

Fonte: Adaptado de Faraco et al. (2012, p. 280, 281 e 283, grifos dos autores).

Antes de qualquer comentário, gostaríamos de informar que após o exercício 9 e antes do exercício 10, há um quadro explicativo, que inicia na página 281 e se estende até a página 283, sobre a estrutura textual do artigo de opinião. Nesse quadro, os alunos são orientados a retomar as respostas dadas às questões e acompanhar as informações apresentadas. Com relação a esse grupo de questões e focando a argumentação retórica, podemos dizer que apenas as ‘letras *a* e *b*’ da questão sete se encaixam na categoria (i) - *questionamentos acerca da apresentação da tese (ou ponto de vista)* -, conforme o quadro acima.

Prosseguindo com o nosso processo de análise dos dados, chegamos ao segundo volume da coleção *Português: gramática, literatura, produção de texto*, no qual deparamos-nos, na seção “No texto”, com onze questões formuladas com base no artigo de opinião intitulado “*Bullying e incivilidade*” publicado na Folha de São Paulo em dois mil e oito (ver anexo P):

Quadro 9 – Quarta atividade com o artigo de opinião – parte I

1. Você já produziu textos narrativos como a notícia e o conto. Nesses trabalhos foi possível observar que os gêneros narrativos visam, em especial, em contar fatos ou histórias. a) Com que intenção foi produzido o artigo de opinião em estudo? ; b) O artigo lido apresenta as mesmas características da notícia ou do conto? Esclareça sua resposta; c) O assunto focalizado nesse artigo é um fato que pertence ao cotidiano. Por que o articulista discute esse assunto e não outros publicamente?
2. O bullying tem se tornado uma questão social que se agrava, principalmente, entre crianças e jovens. a) Explique por que, de acordo com o texto, esse “fenômeno” ocorre, em geral, quando há grupos mais jovens e, em especial, em escolas; b) Segundo a autora, o bullying é uma das consequências dos “atos de incivilidade”. Explique por quê; c) Na sua opinião, o cidadão comum no Brasil julga que “ser um cidadão responsável e respeitoso promove desvantagens”? Esclareça sua resposta.
3. O artigo de opinião nem sempre apresenta uma **estrutura** fixa, mas em geral podem ser observadas estas partes em sua composição: o **título** (e às vezes, logo abaixo, o **olho**, que representa uma frase em destaque), a **tese** (ponto de vista do autor) e sua defesa, a partir de uma argumentação fundamentada em opiniões e dados concretos. a) O **título** geralmente antecipa o tema que será analisado no artigo. Nesse caso, por que a autora optou pela abordagem de dois assuntos polêmicos no mesmo artigo?; b) Nesse artigo não há o **olho**, que apresentaria de forma resumida o ponto de vista da autora sobre o tema. Crie um olho para ele, sintetizando as opiniões de Rosely Sayão; c) No primeiro parágrafo, encontra-se uma explanação da situação que gerou a polêmica e a tese que será defendida nos parágrafos seguintes. Qual é a tese da autora sobre o assunto abordado?
4. Do segundo ao sexto parágrafos, a autora apresenta argumentos para convencer o leitor de que a sua tese sobre o assunto está bem fundamentada. a) No segundo parágrafo, de que forma ela inicia sua estratégia argumentativa?; b) Para desenvolver e fundamentar os argumentos é comum o emprego de recursos como **comparação, exemplificação, relação de causa e consequência, explicação, citação, enumeração** etc. Que recurso argumentativo a articulista usou no terceiro parágrafo?; c) O que a autora afirma para fortalecer esse argumento?; d) Qual a relação entre essa afirmação e a tese apresentada pela autora?; e) No quarto parágrafo, observam-se outros recursos argumentativos. Comente-os; f) De que estratégia argumentativa a articulista se utiliza para desenvolver o quinto e o sexto parágrafos? Observe o final do quarto parágrafo.
5. No sétimo e no último parágrafos, a autora encerra os argumentos até então apresentados. Qual é a tese defendida por ela no final do artigo, e que já está formulada em dos parágrafos iniciais?
6. De acordo com Rosely Sayão, todos os países devem ensinar os filhos a não serem violentos, a terem

diálogo com o outro quando ocorrem disputas. Em sua opinião, essas podem ser formas de reduzir o *bullying* e a incivilidade? Desenvolva argumentação a respeito.

Fonte: Adaptado de Sarmiento; Tufano (2010a, p. 466-467, grifos dos autores).

Dos onze exercícios apresentados pelos os autores desse LD, a maioria deles se encaixa nas nossas categorias de análise da argumentação retórica. Percebemos que elas versam a respeito da apresentação do ponto de vista da articulista, conforme a questão de número um e número cinco. Verificamos que, no exercício três, o LD faz toda uma descrição da estrutura de um artigo de opinião e depois pergunta qual é a tese da articulista que criou uma questão polêmica, ou seja, essa coleção segue um paradigma bastante presente em outros LD, a ênfase no ponto de vista (a apresentação da tese) dos articulistas. O exercício de número quatro, por ser um exercício bastante extenso, consegue abarcar duas categorias de análise, pois questiona sobre a fundamentação dos argumentos utilizados pela articulista (letras *b* e *c*), bem como a que conclusão ela chega a partir da discussão dos fatos apresentados (letras *d*, *e*, *f*).

Na sequência, vimos que os exercícios de números sete, oito e nove abordam questões sobre o uso de conectores e o seus sentidos bem como as formas de ocorrência da coesão textual. Porém, percebemos que dois deles (questões de número oito e nove) funcionam apenas como um exercício de cópia de trechos do artigo. Já a questão de número sete, além de solicitar a identificação dos conectores, pergunta qual o sentido expresso por eles em relação à oração que os antecede. Vê-se que há uma busca por questões linguísticas, mas ainda incipiente, se contabilizarmos o número total de questões:

Quadro 10 – Quarta atividade com o artigo de opinião – parte II

7. Em textos argumentativos como artigo de opinião, é frequente o uso de mecanismos de **coesão textual** expressos por conectores como **conjunções, preposições, locuções, pronomes relativos** etc. No primeiro período do texto, quais são os conectores ou elementos de coesão entre as orações? Que sentido eles expressam em relação à oração que os antecede?
8. A coesão textual pode ocorrer não só por **conexão**, mas também por **retomada** ou por **antecipação**. Nesses casos, usam-se palavras gramaticais (pronomes, verbos, numerais, advérbios etc.) que retomam ou antecipam outros vocábulos. Copie em seu caderno as palavras ou frases do texto que são retomadas ou substituídas pelos termos a seguir. A) “...para que ele não seja autor **dessas atividades**.”; b) “...mas é raro que **os** consideremos como atos de incivilidade.”; c) “**Isso** vale, principalmente, nos horários escolares...”
9. Há elementos de coesão que retomam uma ou mais orações inteiras. Copie em seu caderno as orações substituídas pelos pronomes em destaque. A) “Outro dia, vi uma cena que exemplifica bem **essa** situação.”; b) “...mas muitos não **o** fazem.”
10. A linguagem empregada no artigo é definida pelo contexto de circulação. O artigo em análise foi publicado no caderno de jornal de grande circulação, lido por pessoas, em sua maioria, com bom nível de escolaridade. Que variedade foi empregada na elaboração do texto?
11. A autora emprega a 3ª pessoa em quase todo o texto. Somente duas vezes ela faz uso da 1ª pessoa. A)

Em que momentos isso ocorre?; b) Qual o efeito produzido pelo emprego da 1ª pessoa nesses casos?

Fonte: Adaptado de Sarmiento; Tufano (2010a, p. 466-467, grifos dos autores).

Dando procedimento à coleta dos dados, chegamos ao segundo volume da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, que propõe um conjunto de seis exercícios sobre dois artigos de opinião acerca de um mesmo tema, ambos publicados no Jornal A Folha de São Paulo, intitulados ‘Violência versus compaixão’ e ‘Crimes e castigo’ (ver anexos Q e R). Vejamos as questões:

Quadro 11 – Quinta atividade com o artigo de opinião

1. Os textos 1 e 2 abordam um mesmo tema. Qual é ele? Qual o objetivo geral dos dois textos?
2. Qual é a posição defendida pela autora do texto 1? Que argumento(s) ela apresenta para defender tal posição?
3. Qual é a posição defendida pelo autor do texto 2? Que argumento(s) ele utiliza para defendê-la?
4. Releia os dois primeiros parágrafos do texto de Alba Zaluar. Eles são importantes para a estratégia argumentativa da autora? Explique.
5. A leitura do trecho [do texto 1] permite identificar a estratégia argumentativa utilizada por Hélio Schwartsman. Qual é ela? Por que ela pode ser eficaz para convencer os leitores?
6. A explicitação da 1ª pessoa do singular (texto 2) torna subjetivos os argumentos apresentados? Exemplifique. O uso explícito da 1ª pessoa do singular pode ter algum efeito sobre os leitores? Por quê?

Fonte: Adaptado de Abaurre et al. (2008, p. 622-623).

Sob o enfoque da argumentação retórica, as questões apresentadas por essa coleção encaixam-se facilmente nas categorias de análise que estabelecemos. Pode-se dizer que essa coleção de LD tem por objetivo mostrar que a atitude e a escolha do vocabulário dos articulistas dos textos 1 e 2 influenciam no modo como a essência referencial dos textos são descritas e procuram atrair a atenção dos interlocutores (alunos) para o que está sendo dito. Nos exercícios de número dois e de número três, quando se questionam os alunos sobre os argumentos que o autor do texto 1 e o autor do texto 2 apresentam para expressar a tese defendida por cada um deles – categoria (i) - *questionamentos acerca da apresentação da tese (ou ponto de vista)* -, percebe-se que o LD tenta mostrar para os alunos, mesmo que sutilmente, que não há neutralidade ao se representar a realidade (Cf. DUCROT, 1988). Igualmente, detectamos que estas mesmas questões se pautam em perguntas sobre que provas os articulistas utilizam para fundamentar a sua argumentação, ficando também inseridas na categoria (iii) - *questionamentos acerca das provas que fundamentam o(s) argumento(s)* -. No exercício de número quatro, há um questionamento sobre uma estratégia argumentativa, que o LD denomina de “estratégia inteligente” (ABAURRE et al., 2008, p. 622) em que os alunos aprendem que a contra-argumentação é bastante eficaz nesse gênero textual, pois os

argumentos contrários demonstram aos interlocutores que os pontos de vista dos autores dos textos estão sob uma perspectiva mais razoável. Mais uma vez, aqui, percebe-se a preocupação do LD em somente apresentar uma estratégia retórica e não uma estratégia que mostre os aspectos linguísticos envolvidos na argumentação, conforme postulado por Oswald Ducrot em sua TAL. Logo, percebe-se que a maioria dos exercícios centram-se na verificação do conhecimento intra e extratextual, a partir da discussão dos pontos de vista dos articulistas e dos interlocutores.

Fica bastante claro que esse LD supõe que os alunos sejam capazes de compreender os textos apresentados de um modo mais retórico, em que apenas são investigadas diferentes possibilidades de interpretação e avaliadas de que modo as características estruturais participam da construção do sentido. Se levarmos em conta as categorias de análise sob o ponto de vista da argumentação na língua, afirmamos que não foi possível detectar, em nenhum momento, qualquer questionamento acerca do uso de operadores argumentativos nos artigos apresentados, conforme destaques a seguir⁴¹:

Figura 5

em entender por que as crianças matam. Foi nas longas conversas com essa mulher, durante as quais pôde reconstituir o seu passado, inclusive o descaso e a série de abusos sexuais sofridos por ela nas mãos de sua própria mãe com seus namorados, que Mary pôde finalmente um dia reconhecer ser a assassina e acrescentar:

Fonte: Adaptada de Abaurre et al. (2008, p. 620 – Texto 1).

Figura 6

indiferença ao próximo, tal mudança de nada adiantará. Se o sistema de Justiça no Brasil não for capaz de estancar as absurdas taxas de impunidade nos homicídios, se o sistema de punição específica para menores homicidas não tiver meios de lhes devolver a consciência moral malformada ou desmantelada ao longo de suas abusadas vidas, continuaremos a ver os mesmos jovens a repetir tais atos sem remorso. Falta-

Fonte: Adaptada de Abaurre et al. (2008, p. 621 – Texto 1).

Figura 7

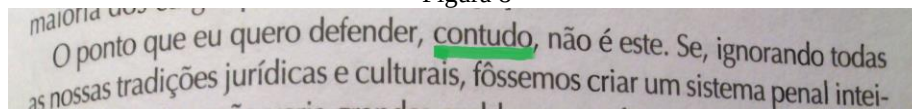
Enquanto isso não acontecer, não resta senão a alternativa da prisão para que outras Lianas não sejam imoladas e não fique apenas o olhar doloroso de seu pai a dizer: foi a minha filha, mas poderia ter sido a sua.

ZALUAR, Alba. *Folha de S.Paulo Online*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0705200706.htm>>. Acesso em: 7 maio 2007.

Fonte: Adaptada de Abaurre et al. (2008, p. 621 – Texto 1).

⁴¹ Destacamos os trechos dos artigos, na cor verde, para facilitar a visualização do leitor.

Figura 8

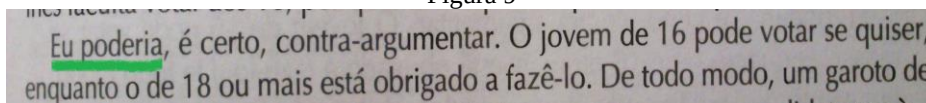


maioria dos...
O ponto que eu quero defender, contudo, não é este. Se, ignorando todas
as nossas tradições jurídicas e culturais, fôssemos criar um sistema penal inte-

Fonte: Adaptada de Abaurre et al. (2008, p. 621 – Texto 2).

Também não observamos qualquer pergunta acerca das modalizações expressas pelo verbo *poder*:

Figura 9

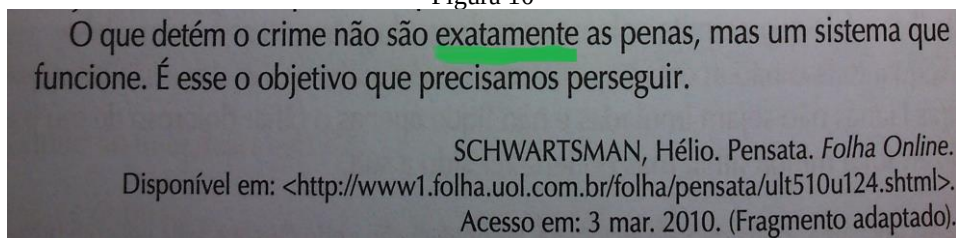


Eu poderia, é certo, contra-argumentar. O jovem de 16 pode votar se quiser,
enquanto o de 18 ou mais está obrigado a fazê-lo. De todo modo, um garoto de

Fonte: Adaptada de Abaurre et al. (2008, p. 621 – Texto 2).

Da mesma forma, não há nenhum exercício explorando o sentido do advérbio *exatamente*:

Figura 10



O que detém o crime não são exatamente as penas, mas um sistema que
funcione. É esse o objetivo que precisamos perseguir.

SCHWARTSMAN, Hélio. Pensata. *Folha Online*.
Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/pensata/ult510u124.shtml>>.
Acesso em: 3 mar. 2010. (Fragmento adaptado).

Fonte: Adaptada de Abaurre et al. (2008, p. 622 – Texto 2).

Igualmente, verificamos que o LD não explorou o uso do predicado cristalizado, presente no Texto 2 – “É bom lembrar que...” (ABAURRE et al., 2008, p. 621) – ou das adjetivações, presentes no Texto 1 – “consciência moral malformada ou desmantelada”, “abusadas vidas” (ABAURRE et al., 2008, p. 621).

Após a análise dos exercícios, percebemos que, em momento algum, os alunos são solicitados a verificar o efeito de sentido que os operadores argumentativos geram nos artigos apresentados nessa coleção, nem sequer foi solicitada a classificação deles. Destacamos que a identificação dos operadores é indispensável neste tipo de gênero discursivo, haja vista que muitos deles são utilizados para contrapor posicionamentos contrários e favoráveis ao tema discutido nos dois artigos de opinião (Texto 1 e Texto 2). No que concerne à modalização, percebemos que o funcionamento argumentativo dos modalizadores discursivos não é explorado. A atividade poderia ter levado os alunos a perceber as nuances de sentido (certeza, possibilidade, ponto de vista, delimitação), bem como fazê-los enxergar que esses efeitos de

modalização ocorrem através da utilização de elementos distintos, conforme vimos nas figuras 9 e 10 e nos trechos apresentados.

Finalizando a análise com as atividades propostas com o gênero artigo de opinião, nota-se que as coleções diferem no que diz respeito à quantidade de exercícios com abordagem dos aspectos retóricos. No LD *Português: linguagens* (o primeiro a ser analisado), todos os nove exercícios apresentados na seção “Trabalhando o gênero” fazem questionamentos a respeito de aspectos retóricos. No LD *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, em sua seção para “Entender o texto”, dos nove exercícios propostos, oito são exclusivamente sobre a opinião do autor e do interlocutor, de uma forma geral, e um faz o questionamento sobre qual o sentido que o emprego da figura de linguagem antítese produz no artigo. Logo, *data venia* às outras coleções, é necessário que se registre o mérito dessa coleção no que concerne tentar mesclar ambos os aspectos (retóricos e linguísticos) a fim de prover os alunos com atividades que os levem a pensar de forma crítica e ativa para que eles possam desenvolver a capacidade de argumentar eficazmente.

Na seção a seguir, apresentaremos as reflexões acerca das atividades com o segundo gênero selecionado para análise, o gênero carta argumentativa.

4.2 Carta argumentativa

Conforme apresentamos na subseção 3.3.2 do capítulo anterior, os autores, das coleções aqui analisadas, trazem para os alunos diferentes nomenclaturas para propor o que neste trabalho optamos por denominar de carta argumentativa, conforme veremos nesta seção.

Iniciaremos a análise das atividades propostas pelo terceiro volume da coleção *Português: linguagens*. É possível perceber que a atividade proposta no capítulo 5 do livro, na seção “Trabalhando o gênero”, sobre uma carta argumentativa de reclamação e de solicitação (publicada no jornal O Estado de São Paulo, conforme anexo S), possui características semelhantes às da maioria dos LD adotados pelas escolas atualmente, preocupação apenas com a interpretação geral do texto. Dos sete exercícios constantes na atividade, apenas um deles busca tratar da argumentação, tentando fazer com que os alunos entendam como a trama argumentativa retórica está sendo construída. Vejamos as questões:

Quadro 12 – Primeira atividade com a carta argumentativa

1.	A carta argumentativa de reclamação, como o nome sugere, apresenta uma reclamação a respeito de algum problema, enquanto a carta argumentativa de solicitação pede a resolução de um problema. Quando
----	---

apresenta uma reclamação e uma solicitação, a carta argumentativa é chamada de carta argumentativa de reclamação e de solicitação. Como você classifica a carta argumentativa lida? Justifique sua resposta.

2. As cartas de reclamação ou de solicitação são, normalmente, endereçadas a órgãos públicos, como ministérios, secretarias de municípios, Procon, etc. Considerando que a carta lida foi publicada em um jornal, que o jornal também publicou a resposta da empresa e, ainda, o comentário do leitor à resposta dada, levante hipóteses: a) Por que o jornal publica esse tipo de carta e exerce o papel de intermediador entre as partes?; b) Qual a intenção do locutor desse tipo de carta ao se servir do jornal para publicar sua reclamação e/ou solicitação?; c) No caso da carta lida, por que a parte criticada, a empresa, respondeu ao remetente da carta usando o mesmo veículo que o leitor, isto é o jornal?

3. Para ser atendido, o remetente de uma carta argumentativa de reclamação ou de solicitação necessita apresentar argumentos convincentes. Na carta lida: a) De que argumentos o remetente se serve para convencer seu interlocutor?; b) Releia a resposta dada pela empresa. A argumentação do remetente foi suficiente para que a carta atingisse seu objetivo?

4. Considerando o comentário que o remetente fez à resposta da empresa, responda: A resposta da empresa satisfaz o remetente? Justifique.

5. A carta de reclamação ou de solicitação tem estrutura semelhante à da carta pessoal. A carta lida, porém, não se mostra com esse padrão. Por que algumas dessas partes da carta foram suprimidas?

6. Observe a linguagem empregada no texto. a) Que variedade linguística predomina?; b) Em que pessoal se coloca o autor da carta?

7. Reúna-se com os colegas de seu grupo e, juntos, concluam: Quais são as principais características das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação? Respondam, levando em conta os critérios a seguir: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte/veículo, tema, estrutura, linguagem.

Fonte: Adaptado de Cereja; Magalhães (2010b, p. 182-183).

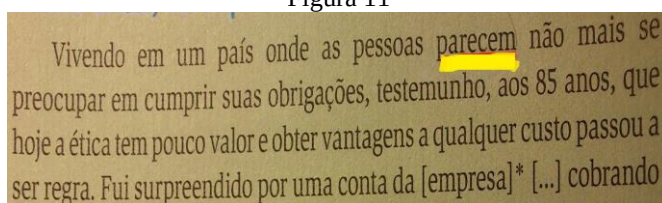
Logo, é possível constatar que os objetivos do LD com a referida atividade são incentivar os alunos a identificarem: (i) as principais características das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação (argumentos com intenção persuasiva, formas verbais na 1ª pessoa do presente do indicativo, variedade padrão da língua); (ii) a finalidade do gênero; (iii) o perfil dos interlocutores e (iv) o local de publicação desse gênero discursivo. Ou seja, o foco do LD *Português: linguagens* é o estudo da parte estrutural do gênero, além da preocupação com a argumentação sob o ponto de vista da retórica. Levando em consideração as categorias de análise para a retórica, explicitadas no início das nossas análises, podemos encaixar o primeiro exercício na categoria (i), pois faz um questionamento sobre a apresentação da tese (uma reclamação e uma solicitação). O exercício três se enquadra nas categorias (ii) e (iii) (ver a letra ‘a’), pois diz que uma carta argumentativa necessita de argumentos convincentes e depois questiona quais os argumentos utilizados pelo remetente ao se fundamentar e tentar convencer o interlocutor. Os dois últimos exercícios apenas se interessam pela linguagem utilizada e o perfil dos interlocutores de acordo com o gênero textual estudado.

No entanto, no decorrer da nossa análise, não foi possível categorizar, sob a perspectiva da argumentação na língua, nenhuma das questões apresentadas. Talvez seja

porque Cereja e Magalhães (2010b) dedicaram poucas páginas para o capítulo de estudo da carta argumentativa, pois ele só contém duas seções: “Trabalhando o gênero” e “Produzindo a carta argumentativa de reclamação ou de solicitação”. Na verdade, seria interessante se o LD tivesse proposto a seção “Escrevendo com técnica (ou expressividade; ou adequação)/coerência/coesão”, pois seria possível a apresentação de alguns aspectos relacionados à língua.

Os trechos seguintes⁴², retirados da carta que o LD apresentou, nos darão alguns exemplos de possibilidades de estudo desses aspectos:

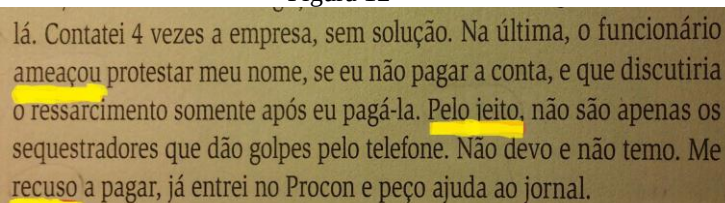
Figura 11



Vivendo em um país onde as pessoas **parecem não mais se preocupar em cumprir suas obrigações, testemunho, aos 85 anos, que hoje a ética tem pouco valor e obter vantagens a qualquer custo passou a ser regra. Fui surpreendido por uma conta da [empresa]* [...] cobrando**

Fonte: Adaptada de Cereja; Magalhães (2010b, p. 182).

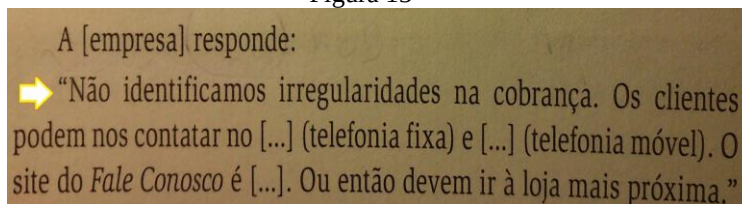
Figura 12



lá. Contatei 4 vezes a empresa, sem solução. Na última, o funcionário **ameaçou protestar meu nome, se eu não pagar a conta, e que discutiria o ressarcimento somente após eu pagá-la. Pelo jeito, não são apenas os sequestradores que dão golpes pelo telefone. Não devo e não temo. Me recuso a pagar, já entrei no Procon e peço ajuda ao jornal.**

Fonte: Adaptada de Cereja; Magalhães (2010b, p. 182).

Figura 13



A [empresa] responde:
➡ “Não identificamos irregularidades na cobrança. Os clientes podem nos contatar no [...] (telefonia fixa) e [...] (telefonia móvel). O site do *Fale Conosco* é [...]. Ou então devem ir à loja mais próxima.”

Fonte: Adaptada de Cereja; Magalhães (2010b, p. 182).

Se atentarmos para as figuras 11 e 12, perceberemos que o fenômeno da modalização poderia ter sido abordado, caso Cereja e Magalhães (2010b) tivessem chamado a atenção dos alunos para o sentido epistêmico quase-asseverativo do verbo *parecer* e da expressão *pelo jeito*, ou até mesmo do sentido avaliativo (julgamento axiológico) dos verbos dicendi *ameaçar* e *recusar*. Outra possibilidade, conforme apresentamos na figura 13, seria o questionamento acerca do objetivo do jornal em utilizar as aspas para apresentar a resposta da empresa, surgindo aí um caso de polifonia de locutores.

⁴² Destacamos os trechos da carta, na cor amarela, para facilitar a visualização do leitor.

Portanto, seria interessante se a coleção *Português: linguagens* tivesse se prolongado na apresentação e discussão do gênero, pois assim seria possível contemplar os dois aspectos importantes para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da compreensão argumentativa de um texto como esse.

A partir de agora, direcionaremos a nossa investigação para o terceiro volume da coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, a qual, semelhantemente à coleção *Português: linguagens* (anteriormente analisada), tem como proposta de trabalho o gênero epistolar correspondência formal argumentativa de solicitação e reclamação, conforme pode-se verificar no anexo T.

Levando-se em consideração as atividades que foram analisadas no decorrer da pesquisa, constatamos que este LD é o que mais apresenta, mesmo que sutilmente, a discussão da argumentação retórica e da argumentação linguística em um mesmo capítulo. No capítulo 10 da unidade 4, há vinte exercícios sobre o texto, que envolvem as três seções iniciais (“Para entender o texto”, “As palavras no contexto” e “Gramática textual”). A fim de ilustrar a nossa análise, vejamos, então, as questões.

a) Na seção “Para entender o texto”, temos o seguinte:

Quadro 13 – Segunda atividade com a carta argumentativa

1.	Certamente você já percebeu que o texto 1 não é uma correspondência com finalidade pessoal. Por quê?
2.	O enunciador do texto julga-se no direito de fazer a solicitação em questão: ele não pede simplesmente, e sim justifica por que deve ser atendido. Cite uma passagem da carta que exemplifique essa afirmativa.
3.	Identifique o objetivo dos seguintes parágrafos da carta: a) primeiro e segundo; b) terceiro; c) quinto; d) sexto; e) último.
4.	Que argumento o funcionário da empresa utilizou para convencer o cliente de que a placa de vidro solicitada era desnecessária?
5.	O remetente chama cada um dos problemas expostos de drama . O termo está empregado no sentido denotativo ou conotativo? Justifique sua resposta.
6.	“[...] Note bem que ele falou em gato, não em gado” [...] (linhas 56 e 57). No contexto, qual é o efeito de sentido pretendido pelo remetente com esse trocadilho?
7.	Explique esta outra ironia do remetente: “[...] Sim, porque pessoas não ficam sobrevoando casas...” (linhas 69 e 70).

Fonte: Adaptado de Faraco et al. (2011, p. 262, grifo dos autores).

Os exercícios de número 1, 2, 6 e 7 são bastante importantes para a compreensão do texto de uma forma geral, mas não tratam a argumentação sob nenhum aspecto.

No que concerne à argumentação, podemos classificar, conforme as nossas categorias de análise, os exercícios de números 3 e 4. O exercício de número 3, ao solicitar a

descrição dos parágrafos da carta, encaixa-se nas categorias da argumentação retórica, pois o exercício faz questionamentos acerca da descrição do problema apresentado pelo remetente (categoria i) e faz questionamentos acerca das reclamações do remetente bem como acerca da síntese de todos os problemas (categorias ii e iv).

O exercício de número 4, apesar de o questionamento realizado ter sido sobre o argumento utilizado pelo destinatário e não pelo remetente da carta, pode ser considerada como uma questão que deve ser categorizada, pois ela se encaixa tanto na categoria (ii), da argumentação retórica (questionamento sobre o argumento), quanto na categoria (1), da argumentação linguística (questionamento sobre polifonia), pois o argumento apresentado pelo destinatário e relatado pelo remetente está escrito entre aspas, ou seja, há um relato em estilo direto (RED): *Segundo o funcionário que me atendeu por telefone, isso na verdade não tinha importância, porque a peça tinha “apenas finalidade estética”, o que também me causou certa estranheza* (linhas 66 a 69).

Já o exercício de número 5, apesar de não se inserir em nenhuma das três categorias da argumentação sob o enfoque linguístico tampouco retórico, propõe-se a discutir com os alunos um aspecto interessante na língua: a diferença entre o sentido denotativo e o conotativo. Entretanto, mesmo que as intenções de Faraco et al. (2011) sejam as melhores possíveis, percebemos que o objetivo do exercício é apenas mostrar que a significação do vocábulo ‘drama’ não é fixa, muito menos estática, podendo ocorrer uma ampliação do significado, deixando de representar apenas a ideia original. Aqui nesse trecho, os autores querem mostrar que o drama a que o remetente da carta se refere é a sequência de acontecimentos que se sucederam durante o conflito com a empresa. Vejamos que a proposta do LD diverge daquela concepção apresentada por Ducrot na TAL, haja vista que este rejeita a distinção entre denotação e conotação, pois, segundo o linguista, na linguagem não há aspecto objetivo (denotação) e, por meio dela, não se tem acesso à realidade. Logo, para Ducrot não há neutralidade ao se representar a realidade e, portanto, não há condições de existência para os aspectos ditos objetivos. Na TAL, conforme explicamos no Capítulo 2 desta dissertação, esses aspectos passam a não existir, e os aspectos subjetivo e intersubjetivo passam a ser denominados de valor argumentativo dos enunciados. Portanto, a fim de incrementar a habilidade argumentativa dos alunos, talvez fosse mais proveitoso se Faraco et al. (2011) questionassem acerca da orientação dada ao discurso do remetente ao utilizar a palavra ‘drama’, ao invés de simplesmente perguntar se o termo está objetivamente ou subjetivamente empregado.

b) Na seção “As palavras no contexto”, foram coletadas as seguintes questões:

Quadro 14 – Terceira atividade com a carta argumentativa

1.	Releia: [...] O serviço deveria ser feito conjuntamente com o telhadista, visto que interferiria na colocação de uma determinada manta que iria sob as telhas. (linhas 9 a 12). Em seu caderno, reescreva a frase substituindo a expressão <i>visto que</i> por outra equivalente.
2.	Releia: “[...] colocação de uma determinada manta que iria sob as telhas” (linhas 11 e 12). Explique a razão que provavelmente levou o remetente a utilizar a expressão em destaque.
3.	“[...] O local [...] fica, portanto, livre do alcance do acesso involuntário de qualquer pessoa” (linhas 24 a 26). No caderno, explique com suas palavras os termos destacados.
4.	Por que o termo <i>ameaça</i> está entre aspas, na linha 30?
5.	Releia: “[...] as placas só se quebram se forem submetidas a sobrepeso [...]” (linhas 50 e 51). Explique em seu caderno o sentido da frase.
6.	Explique a expressão <i>por questão de princípio</i> , usada nas linhas 64 e 65.

Fonte: Adaptado de Faraco et al. (2011, p. 262, grifos dos autores).

Percebemos que nos exercícios de números 2, 3, 5 e 6 dessa seção, o LD não aborda a argumentação, mas apenas o sentido que certas expressões exercem no texto. Todavia, salientamos que exercícios com essas características são bastante importantes para a apreensão de conceitos semânticos estudados no Ensino Médio.

No exercício de número 4, pergunta-se sobre o uso de aspas, o que nos direcionaria a categorizá-lo no questionamento sobre a polifonia (categoria 1), mas não o fizemos, pois o objetivo do uso das aspas nesse trecho da carta é para mostrar que a palavra não está empregada em seu sentido preciso, uma vez que o remetente da carta na verdade não foi ameaçado, apenas foi apresentado a ele mais um obstáculo para a realização do serviço.

Ao focarmos a análise na primeira questão dessa seção, verificamos que ela está categorizada nos questionamentos acerca do uso dos operadores argumentativos (categoria 3), pois o LD busca mostrar que mais de um operador argumentativo poderia ter sido usado no enunciado do remetente da carta. Segundo a sugestão de resposta do manual do professor, *pois* e *porque* são as respostas que o LD espera que os alunos deem. Mais uma vez, é perceptível a boa intenção dos autores em propor uma questão acerca dos conectivos, mas vê-se que é um exercício de substituição. Nesse caso, para substituir adequadamente o termo, o aluno precisa refletir sobre o efeito de sentido do operador no enunciado. No entanto, não se verificou nenhum intuito de se trabalhar o direcionamento que é dado ao ponto de vista do remetente⁴³, no sentido de favorecê-lo argumentativamente.

c) Quanto à seção “Gramática textual”, as questões coletadas foram as seguintes:

⁴³ O termo 'remetente' utilizado pelo LD se refere ao locutor, conforme a Teoria da Argumentação na Língua (vide Capítulo 2 desta dissertação).

Quadro 15 – Quarta atividade com a carta argumentativa

1. Que tipo de serviço é prestado pela empresa para qual C.F. enviou a correspondência?
2. As reclamações de C.F. referem-se ao fato de a empresa ■■■■ não ter prestado algum tipo de serviço. Que serviço é esse?
3. As reclamações são formuladas com base em **fatos**, e não em opiniões de C.F. a) Para formular as reclamações, C.F. **relata** minuciosamente esses fatos. Em sua opinião, por que esse remetente utiliza essa estratégia discursiva?; b) Que recursos de linguagem comprovam que há o relato de fatos?
4. Há boa variedade de formas de discurso relatado ao longo do texto. Observe algumas ocorrências: I. A **xxxxxx** não aceitou minha versão dos fatos e, desmentindo meu relato, afirmou que as placas só se quebram se forem submetidas a sobrepeso. O funcionário que me atendeu afirmou que “um simples passear de gato sobre as placas seria suficiente pra (sic) romper-lhes o vidro” [...] (linhas 48 a 53); II. [...] Explicado tudo à empresa, preferiu ela desmentir-me, insistir que “alguma coisa teria acontecido” e não assumir a quebra da peça. (linhas 60 a 62); III. [...] Segundo o mesmo funcionário que me atendeu por telefone, isso na verdade não tinha importância, porque a peça tinha “apenas finalidade estética”, o que também me causou certa estranheza. Sim, porque pessoas não ficam sobrevoando casas... (linhas 66 a 70); a) Localize os verbos de dizer empregados nos trechos em destaque; b) Se você substituiu esses verbos pelo *dizer*, que mudança de sentido essa substituição acarretaria?; c) Ao escolher os verbos de dizer que vai empregar, o enunciador tem uma intenção ou finalidade comunicativa específica para aquele texto. No caso do texto 1, qual seria essa finalidade, em sua opinião?
5. Nos mesmos trechos indicados na questão 4, empregam-se aspas. No trecho 1 e no 2, empregam aspas com o discurso indireto. Em sua opinião, por que o enunciador sentiu necessidade de usar aspas com o discurso indireto?
6. Quem é o leitor suposto dessa correspondência? Justifique sua opinião.
7. Nos capítulos da Unidade 2, estudamos o processo da **figurativização**. O enunciador do texto 1 se vale desse processo: sua forma de relatar os fatos imita o desenrolar de uma “peça de teatro”, na qual estão envolvidos diversos atores. Explique essa afirmativa e responda: que efeitos de sentido o autor da carta obtém ao usar esse recurso?

Fonte: Adaptado de Faraco et al. (2011, p. 263, grifos dos autores).

Percebe-se que nessa seção, os exercícios de números 1, 2 e 6 buscam determinadas informações através da interpretação geral do texto. O exercício de número 7 trata de um recurso utilizado pelo remetente a fim de seduzir o leitor a concordar com ele, chamado pelo LD de figurativização⁴⁴. Apesar dessa questão não estar incluída em nenhuma das nossas categorias de análise, o LD a considera como peça importante para a discussão de um recurso linguístico utilizado na argumentação. Por isso, achamos que a referida questão deveria ser observada com atenção pelos professores ao utilizarem esse LD (*Língua Portuguesa: linguagem e interação*).

Poderíamos inserir o terceiro exercício dessa seção na nossa primeira categoria de análise (questionamentos acerca de índices de polifonia), pois ele busca inicialmente fazer com que os alunos percebam que relatar o problema utilizando o discurso indireto funciona, no caso da carta, como uma estratégia de exemplificação e que a utilização de verbos no

⁴⁴ “[...] **figurativização** – o autor da carta recorre a exemplos, descrições, ilustrações e à ideia do ‘drama’ para mostrar o quanto é difícil conseguir um serviço da empresa em questão. Com isso, ele se vale da emoção para seduzir o leitor, levando-o a concordar com ele.” (FARACO et al., 2011, p. 264, grifo dos autores)

pretérito simples do indicativo a fim de ordenar as ações conforme uma cronologia dos acontecimentos evidencia esse relato dos fatos. Cremos que seria interessante questionar qual o objetivo do remetente ao preferir utilizar o discurso indireto ao invés do relato em estilo direto, no qual o locutor (remetente) não se comprometeria tanto ao apresentar o seu ponto de vista. Talvez seja porque na questão seguinte esse assunto será abordado.

Na quarta questão, quando se aborda o uso dos verbos *dicendi* afirmar e insistir para apresentar o discurso relatado, o LD espera que os alunos percebam que a escolha de certos verbos é uma atitude discursiva argumentativa e que cada verbo possui uma força modalizadora diferente, pois o locutor objetiva reorientar o sentido das palavras que são relatadas. Logo, o exercício de número 4 trabalha a argumentação sob a perspectiva linguística e insere-se na categoria (2) - *questionamentos sobre a modalização como estratégia argumentativa*.

No exercício cinco, é proposta por Faraco et al. (2011) uma discussão acerca do uso das aspas no discurso indireto, as aspas de diferenciação. O objetivo do LD, ao utilizar uma estrutura sintática de estilo indireto, mas com o trecho entre aspas, é mostrar aos alunos que o remetente da carta faz o uso desse recurso nesse tipo de discurso com o objetivo de mostrar que o seu ponto de vista diverge do que é dito entre aspas: *O funcionário que me atendeu afirmou que “um simples passear de gato sobre as placas seria suficiente pra (sic) romper-lhes o vidro”... Explicado tudo à empresa, preferiu ela desmentir-me, insistir que “alguma coisa teria acontecido” e não assumir a quebra da peça*. Nessa situação, a fim de incrementar a discussão sobre a argumentação linguística, algo acerca da polifonia de locutores poderia ter sido tratada.

É interessante frisar que o LD, apesar de não apresentar uma discussão, uma teorização sobre os aspectos linguísticos, trabalha diversos aspectos na análise da carta de reclamação, a citar: aspas de diferenciação, verbos *dicendi*, relato em estilo direto e indireto. Portanto, percebe-se que há uma mudança de paradigma no livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação*, pois Faraco et al. (2011) buscam fomentar o estudo de ambos os aspectos da argumentação em seus exercícios acerca dos gêneros textuais.

Além disso, é importante deixar o registro de que, após a apresentação dos exercícios, Faraco et al. (2011, p. 264) apresentam um quadro explicativo no qual eles se propõem a mostrar as diferenças e semelhanças entre a argumentação na língua e a argumentação retórica⁴⁵. Há até uma nota para os professores dizendo que:

⁴⁵ Em Faraco et al. (2011) a argumentação retórica é denominada de argumentação no discurso.

[...] a ideia de “estrutura do texto” aqui apresentada tem relação com a de “argumentação no discurso”, ao passo que a de “recursos linguísticos adequados” está ligada à de “argumentação na língua”. Ambas têm sido amplamente estudadas pelos estudiosos das ciências da linguagem. Os trabalhos dos analistas do discurso, principalmente de tradição francófona, bem como dos que se dedicam aos estudos da retórica e da pragmática, constituem um quadro bastante variado no que se refere a essas ideias. Para aprofundar esse conhecimento, por exemplo, as obras de C. Perelman, O. Ducrot, C. K. Orecchioni, J. Authier-Revuz, P. Charaudeau e D. Maingueneau.

Portanto, vê-se que essa coleção busca, de certa forma, levar os alunos e os professores a refletirem sobre as suas práticas de linguagem e comunicação, permitindo desenvolver a percepção da importância de ambos os aspectos da trama argumentativa, a fim de que possa ser uma opção de caminho a ser seguido para os alunos se desenvolverem como leitores e produtores competentes de gêneros textuais de qualquer natureza.

Continuando com o nosso processo de análise, constatamos que a coleção *Português: literatura, gramática e produção de texto*, na primeira parte do capítulo 18 do seu terceiro volume, apresenta, em sua seção “No texto”, uma atividade bastante significativa para a nossa pesquisa com o gênero textual carta aberta, pois, das sete questões da atividade proposta na página 364, baseadas em uma carta aberta dirigida aos internautas, publicada no jornal O Estado de São Paulo em quinze de março de dois mil e nove (ver o anexo U), apenas uma delas está categorizada com relação à argumentação linguística: a questão de número sete. Essa questão se propõe a apresentar a importância de um aspecto linguístico na trama argumentativa: os operadores argumentativos – categoria (3) *questionamentos acerca do uso dos operadores argumentativos*.

Já com relação aos seis primeiros exercícios da atividade, sob a perspectiva da retórica, foi possível que categorizássemos as questões da seguinte forma:

- questão um - categoria (i) *questionamentos acerca da apresentação da tese (ou ponto de vista)*;
- questão dois - categoria (ii) *questionamentos acerca dos segmentos que constituem o gênero textual - o argumento e a conclusão*;
- questão três - categorias (iii) *questionamentos acerca das provas que fundamentam o(s) argumento(s)* e (iv) *questionamentos sobre a conclusão que é inferida a partir do fato*.

As outras duas questões, números cinco e seis, Sarmento e Tufano (2010c) apenas questionam os alunos acerca: (a) da pessoa utilizada pelo autor (se foi em 1ª ou 3ª pessoa) e (b) do tempo verbal predominante, assim como da variedade linguística empregada.

Para comprovarmos o que acabamos de asseverar, analisemos:

Quadro 16 – Quinta atividade com a carta argumentativa

1. A **carta aberta** manifesta a opinião ou o ponto de vista de uma ou mais pessoas, entidades, sindicatos e outros órgãos diante de uma questão de interesse coletivo. a) Qual é o ponto de vista do autor em relação ao assunto abordado? ; b) Como se percebe essa opinião já no início do texto? ; c) Com que objetivo o autor da carta decidiu tornar pública sua opinião?
2. A carta aberta pode ter uma estrutura livre, mas às vezes apresenta **título, introdução, desenvolvimento e conclusão**. a) Nessa carta, além do título, há um subtítulo. Observe também que não foram construídos parágrafos. Sabendo que a **introdução** situa o problema, que parte ela ocupa nesse texto? ; b) O **desenvolvimento** apresenta a análise da questão exposta, a partir de diferentes argumentos, para defesa do ponto de vista do autor. Escreva em seu caderno o início e o final dessa parte no texto; c) Na **conclusão** há, em geral, uma proposta para a solução do problema, ou a confirmação do ponto de vista apresentado no início. Como o autor conclui suas ideias?
3. Como a carta aberta é um texto argumentativo, o autor desenvolve argumentos que fundamentam seu **ponto de vista**. a) Que argumentos ele emprega para convencer o público leitor de que a internet está afetando a privacidade das pessoas? ; b) O **recurso argumentativo de causa e consequência** foi utilizado para desenvolver que ideias? ; c) Ao afirmar que a “tecnologia nos controla”, que recurso argumentativo o autor emprega para reforçar sua opinião? ; d) Que outro recurso argumentativo é observado, ao ser construída a conclusão?
4. Ainda com o objetivo de persuadir, o remetente antecipa possíveis argumentos do leitor e contra-argumenta. Em que trecho isso ocorre?
5. Pode-se empregar a 1ª pessoa ou a 3ª pessoa na carta aberta. Em que pessoa foi escrita essa carta? Justifique sua resposta.
6. Qual é o tempo verbal predominante e o tipo de variedade linguística empregada?
7. O autor consegue amarrar os argumentos, desenvolvendo-os a partir de um raciocínio lógico e com o emprego de elementos coesivos. Nas frases a seguir, dê a relação de sentido indicada pelos conectores destacados, ao ligar palavras, frases ou parágrafos, Localize-os no texto. a) “**Além disso**, sabe-se que o nosso país é **também** o líder mundial em tempo gasto nas conexões domésticas...”; b) “...**assim**, o acesso ao conhecimento adquiriu proporções nunca antes observadas.”; c) “**Mas** não para por aqui.”; d) “...**porque** estamos perdendo a capacidade de conversar com nossos parceiros.”; e) “**Portanto**, talvez reste muito pouco a ser comemorado nesse campo.”

Fonte: Adaptado de Sarmiento; Tufano (2010b, p. 364-365, grifos dos autores).

Sabemos que os operadores argumentativos estabelecem a força argumentativa dos enunciados no texto, ou seja, mostram a direção que o leitor da carta deve seguir para chegar a uma determinada conclusão. Ao apresentar uma questão com essas características, o LD procura mostrar aos alunos quão importante os operadores (conectores, conforme SARMENTO; TUFANO, 2010b) são para contribuir com a construção do sentido, orientando argumentativamente o texto proposto.

Após a leitura da carta, acreditamos que outro aspecto poderia ter sido abordado na atividade, haja vista o caráter argumentativo da carta aberta. Por exemplo, a modalização, conforme ela se apresentou nos trechos seguintes:

[...] Além disso, **sabe-se** que o nosso país é também é também o líder mundial em tempo gasto nas conexões domésticas, [...]
 [...] A conhecida “inclusão digital” e o barateamento dos equipamentos fizeram com que **praticamente** todas as camadas da população **pudessem** ter computador próprio e, [...]
 [...] Mandamos email para o colega da sala ao lado em vez de **simplesmente** caminhar até ele e dizer o que desejamos. [...]
 [...] **Não devemos** ser ingênuos a ponto de pôr a culpa no computador e na realidade virtual, [...]
 [...] Assim, pergunto: estamos preparados para lidar com isso? **Creio que não**. (ABREU apud SARMENTO; TUFANO, 2010b, p. 363-364, grifos nossos).

Vê-se que, de acordo com o trecho retirado da carta, os alunos poderiam entender o sentido de seis diferentes tipos de modalização: (1) epistêmica asseverativa – “sabe-se”; (2) delimitadora – “praticamente”; (3) habilitativa – “pudessem”; (4) avaliativa – “simplesmente”; (5) deôntica de obrigatoriedade – “não devemos” e (6) epistêmica quase-asseverativa – “creio que não”.

Percebe-se que o LD preocupa-se, principalmente, com os aspectos estruturais e com a argumentação retórica da carta. É sabido que a proposta do LD é bastante válida no que concerne ao ensino de um gênero como esse, mas acreditamos que um equilíbrio dos aspectos (retóricos e linguísticos) poderia ter sido levado em consideração.

Finalizaremos a nossa análise com aquele capítulo da coleção que traz o gênero carta argumentativa propriamente dito, a coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*. Antes mesmo de começar a apresentar os objetivos do capítulo 27, do volume 2, as autoras informam ao professor que o “trabalho realizado ao longo deste capítulo favorece o desenvolvimento das **competências de área 1 e 7** e das habilidades **H1, H2, H3, H4, H21, H22, H23 e H24**” (ABAURRE et al., 2008, p. 606, grifos das autoras), da Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM (2009)⁴⁶. Acerca dessas habilidades, a matriz do ENEM diz que:

Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

⁴⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matriz de referência para o ENEM 2009. Brasília, 2009.

H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

[...]

Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 - Reconhecer em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 - Relacionar, em diferentes textos, opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos.

H23 - Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 - Reconhecer no texto estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras (BRASIL, 2009, grifos do documento).

Em sua seção “Leitura”, o LD apresenta uma carta argumentativa escrita, em março do ano de dois mil e nove, pelo literato e biólogo moçambicano Mia Couto, acerca da invasão do Iraque pelos Estados Unidos da América (ver anexo V).

Logo após a extensa carta, há uma atividade, na seção “Análise”, contendo dez exercícios que se propõem a trabalhar questões de interpretação textual e a argumentação, principalmente, sob o ponto de vista da retórica. Vejamos, então, as questões da referida atividade:

Quadro 17 – Sexta atividade com a carta argumentativa

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Para compreendermos a carta de Mia Couto, precisamos identificar o contexto que o levou a escrever ao presidente dos Estados Unidos. Que contexto é esse? Por que esse contexto é importante para a compreensão da carta?2. Que função o 1º parágrafo desempenha em relação à estrutura da carta? Por que um parágrafo como esse é essencial em uma carta argumentativa?3. Em que termos Mia Couto se apresenta ao presidente americano? Por que, no contexto da carta, a imagem de seu autor e do país em que nasceu são importantes para o início de uma argumentação contra a invasão americana ao Iraque? (Lembre-se de que a justificativa dos Estados Unidos para tal invasão era a afirmação da existência de armas de destruição em massa no Iraque.)4. Qual o sentido da referência intertextual feita por Mia Couto ao “sonho” de Luther King?5. Podemos afirmar que o sonho de Mia Couto tem uma função argumentativa⁴⁷ clara. Qual é ela? Os muitos fatos para justificar as exigências que, em sonho, seriam feitas aos Estados Unidos também têm uma função argumentativa. Explique.6. Os fatos enumerados constroem uma imagem dos Estados Unidos diferente daquela que o governo americano costuma divulgar. Por que isso é relevante para a defesa da posição de Mia Couto? <p>Releia. [o primeiro parágrafo na página 608 que inicia com ‘Acordei do pesadelo do sono para o pesadelo da realidade. ’].</p> |
|--|

⁴⁷ O termo ‘função argumentativa’, utilizado por Abaurre et al. (2008), não está no mesmo sentido daquele utilizado por Oswald Ducrot, tal como descrevemos na subseção 2.2.1 do Capítulo 2 desta dissertação. Função argumentativa, para Abaurre et al. (2008), é o detalhamento dos argumentos utilizados pelo autor da carta e não a orientação dada pelas palavras ao discurso a fim de determinar as possibilidades ou impossibilidades de continuação determinadas pelos seus usos.

7. Por que o autor afirma, no trecho acima, que a guerra contra o Iraque nos tornará a todos “mais pobres [...]”, mais sós e mais desamparados”?

8. Uma leitura pouco atenta da carta pode levar o leitor a concluir que o escritor moçambicano simpatiza com o governo de Saddam Hussein. Isto não ocorre no texto. Transcreva no caderno uma passagem que deixa clara a opinião do autor sobre o ditador iraquiano. Com base nessa passagem, explique por que a opinião de Mia Couto é diferente da do presidente americano.

Em uma importante passagem do texto, Mia Couto cita uma carta enviada por um religioso americano ao presidente dos EUA. Releia o trecho.

9. Nessa passagem, o religioso americano faz uso de um eficiente recurso argumentativo: o confronto. Explique como esse recurso é utilizado.

10. Ao fim de sua carta, Mia Couto dá a entender que os argumentos americanos só seriam aceitos por “diminuídos mentais”. O que ele quer dizer com isso? a) O escritor termina a carta afirmando que os povos dos países pequenos dispõem de uma “arma de construção em massa”. O que seria essa arma? Por que ele utiliza tal expressão para identificá-la? ; b) A argumentação apresentada na carta é suficiente para “desmontar” a defesa americana da necessidade da guerra contra o Iraque? Explique.

Fonte: Adaptado de Abaurre et al. (2008, p. 609-611).

É possível perceber que praticamente todo o exercício tem como foco mostrar o relacionamento de opiniões, de temas e assuntos, porém quase nenhuma preocupação em relacionar recursos linguísticos para tal. As questões de números 1 e 3 são exercícios de cunho interpretativo. Os exercícios 2, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 podem ser categorizados nos questionamentos sobre a argumentação na perspectiva retórica. Já a questão 4, veremos, mais adiante, que seria possível classificá-la, sob a perspectiva da argumentação linguística, na categoria de número 1.

Dentro dos questionamentos acerca da apresentação do tema ou de um ponto de vista (categoria i), podemos classificar as questões de números 2, 7 e 8. Especificamente, o exercício 2 trata do questionamento sobre o parágrafo em que o autor da carta (Mia Couto) faz a sua apresentação e permite que o interlocutor faça uma imagem de quem se dirige a ele a fim de que possa, em seguida, acompanhar a argumentação que será feita ao longo do texto. As questões de números 7 e 8 são sobre os pontos de vista de Mia Couto sobre a guerra e sobre o ditador Saddam Hussein.

Com relação às questões de números 5 e 9, podemos incluí-las no questionamento acerca dos fatos para justificar os argumentos de Mia Couto (categoria iii). Vê-se que, no caso do exercício 9, o LD, de forma categórica, exige que os alunos infiram, na carta argumentativa, quais são os objetivos do escritor ao utilizar o confronto como uma estratégia argumentativa a fim de convencer os leitores da carta. Ao categorizarmos os exercícios 6 e 10, inserimo-los nos questionamentos acerca da conclusão que é inferida a partir dos fatos enumerados por Mia Couto (categoria iv).

Incrementando o trabalho com a argumentação, a questão de número 4 aparece com um questionamento acerca do sentido que o autor da carta quis obter ao fazer uma referência intertextual ao discurso do reverendo norte-americano Martin Luther King. Podemos dizer que houve uma intenção do LD em trabalhar com o fenômeno da polifonia (categoria 1 – argumentação linguística), porém de forma superficial. O LD poderia ter aproveitado a chance de discutir a questão de diálogos entre locutores e até mesmo se havia uma convergência ou divergência de pontos de vista.

Vê-se que as autoras da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*, pelo menos do ponto de vista retórico, cumprem a sua meta de fomentar as habilidades presentes na Matriz do ENEM, conforme elas mesmas informaram no início da apresentação do capítulo com a carta argumentativa. Portanto, verificamos que a atividade desempenha o forte papel de mostrar aos alunos que a argumentação provoca a adesão dos leitores às teses apresentadas por Mia Couto em sua carta. Isto é, retoricamente falando, a atividade é muito bem construída, pois mostra para os alunos as técnicas utilizadas pelo autor da carta para convencer os seus leitores de que os argumentos utilizados pelo governo norte-americano, para justificar a invasão do Iraque, não podem ser aceitos.

Entretanto, ao analisarmos atentamente a atividade, bem como ao fazermos a leitura minuciosa da carta, percebemos que existem algumas possibilidades, no que concerne à preocupação com os aspectos linguísticos, que Abaurre et al. (2008) poderiam ter apresentado aos alunos. Por exemplo, questionar qual o sentido, na carta, do operador argumentativo *mas*, utilizado tantas vezes, conforme alguns exemplos:

Pois sonhei que eu era não apenas um homem, **mas** um país.

[...]

A guerra que o Senhor Presidente teimou em iniciar poderá libertar-nos de um ditador. **Mas** ficaremos todos mais pobres.

[...]

Preocupamo-nos com os males do regime de Saddam Hussein que são reais. **Mas** esquecem-se os horrores da primeira guerra do Golfo em que perderam a vida mais de 150 000 homens.

[...]

Mas a guerra contra o Iraque não está para começar. Já começou há muito tempo. (COUTO, 2005 apud ABAURRE et al., 2008, p. 607-608, grifos nossos).

Outra possibilidade de abordar questões da argumentação na língua seria através dos questionamentos acerca dos fenômenos da polifonia e da modalização. O LD poderia ter questionado aos alunos acerca do objetivo do autor ao utilizar o discurso em estilo direto, por exemplo. Analisemos os seguintes trechos:

[...] a invasão de Timor Leste pelos militares indonésios mereceu apoio dos EUA. Quando as atrocidades foram conhecidas, a resposta da administração Clinton foi “**o assunto é da responsabilidade do governo indonésio e não queremos retirar-lhe essa responsabilidade**”

[...]

São as sanções que conduziram a uma situação humanitária tão grave que dois coordenadores das Nações Unidas para o apoio ao Iraque (Dennis Halliday e Hans Von Sponeck) pediram demissão em protesto contra essas mesmas sanções. Explicando a razão da sua denúncia, Halliday escreveu: “**Estamos destruindo toda uma sociedade. É tão simples e terrível como isso. E isso é ilegal e imoral**”. [...]

(COUTO, 2005 apud ABAURRE et al., 2008, p. 607-608, grifos nossos).

Outra possibilidade seria, a exemplos dos trechos a seguir, questionar algumas situações nas quais a modalização avaliativa, ou epistêmica quase-asseverativa, ou deôntica volitiva estão presentes:

[...] Não eram produtos de sonhos, **infelizmente**. Eram fatos que alimentavam a minha desconfiança. [...] (COUTO, 2005 apud ABAURRE et al., 2008, p. 607, grifo nosso).

[...] O vosso inimigo principal não está fora. Está dentro dos EUA. Essa guerra só **pode** ser vencida pelos próprios americanos.

Eu gostaria de poder festejar a derrubada de Saddam Hussein. E festejar com todos os americanos. [...] (COUTO, 2005 apud ABAURRE et al., 2008, p. 609, grifos nossos).

Portanto, vê-se que, mesmo que o LD tenha cumprido com objetivo de trabalhar a argumentação retórica, outros aspectos poderiam ter sido exigidos dos alunos a fim de que eles pudessem visualizar a importância da utilização de alguns termos e recursos linguísticos tão eficazes no que diz respeito à construção dos argumentos nesse gênero textual.

Chegando ao fim do nosso processo de análise, podemos dizer, em linhas gerais, que grande parte das atividades presentes nos LD se pauta nas estratégias argumentativas sob a perspectiva da retórica, desconsiderando, na maioria das vezes, elementos linguísticos importantes. Para confirmarmos tal informação, elaboramos o quadro a seguir com o propósito de recapitular a distribuição das categorias de análise (retóricas e linguísticas) nas atividades que apresentamos aqui neste capítulo. Igualmente, informamos que utilizamos o símbolo ☒, para indicar a presença de categorias em determinada atividade, assim como, o símbolo ☐, para indicar a ausência de categorias de análise na atividade. Para facilitar a visualização, as categorias de análise da argumentação retórica estão sombreadas na cor cinza e as da argumentação linguística, estão sem sombreamento:

Quadro 18 – As categorias de análise encontradas nas atividades

GÊNERO COLEÇÃO	Artigo de Opinião	Carta Argumentativa
Português: linguagens	<u>Categorias de análise da argumentação retórica:</u> Quadro 5 - ☒ (i) questionamentos acerca da apresentação da tese (ou ponto de vista); (iii) questionamentos acerca das provas que fundamentam o(s) argumento(s); (iv) questionamentos sobre a conclusão que é inferida a partir do fato.	<u>Categorias de análise da argumentação retórica:</u> Quadro 12 - ☒ - (i) questionamentos acerca da apresentação da tese (ou ponto de vista); (ii) questionamentos acerca dos segmentos que constituem o gênero textual – o argumento e a conclusão; (iii) questionamentos acerca das provas que fundamentam o(s) argumento(s).
	<u>Categorias de análise da argumentação linguística:</u> Quadro 5 - ☐	<u>Categorias de análise da argumentação linguística:</u> Quadro 12 - ☐
Língua Portuguesa: linguagem e interação	<u>Categorias de análise da argumentação retórica:</u> Quadro 6 - ☒ - (ii) questionamentos acerca dos segmentos que constituem o gênero textual – o argumento e a conclusão; (iii) questionamentos acerca das provas que fundamentam o(s) argumento(s). Quadros 7 e 8 - ☒ - (i) questionamentos acerca da apresentação da tese (ou ponto de vista).	<u>Categorias de análise da argumentação retórica:</u> Quadro 13 - ☒ - (i) questionamentos acerca da apresentação da tese (ou ponto de vista); (iii) questionamentos acerca das provas que fundamentam o(s) argumento(s); (iv) questionamentos sobre a conclusão que é inferida a partir do fato. Quadros 14 e 15 - ☐
	<u>Categorias de análise da argumentação linguística:</u> Quadro 6 - ☐ Quadros 7 e 8 - ☒ - (1) questionamentos acerca de índices de polifonia; (2) questionamentos sobre a modalização como estratégia argumentativa.	<u>Categorias de análise da argumentação linguística:</u> Quadro 13 - ☒ - (1) questionamentos acerca de índices de polifonia. Quadro 14 - ☒ - (3) questionamentos acerca do uso dos operadores argumentativos. Quadro 15 - ☒ - (1) questionamentos acerca de índices de polifonia; (2) questionamentos sobre a modalização como estratégia argumentativa.

Português: gramática, literatura, produção de texto	<u>Categorias de análise da argumentação retórica:</u> Quadro 9 - ☒ - (i) questionamentos acerca da apresentação da tese (ou ponto de vista); (iii) questionamentos acerca das provas que fundamentam o(s) argumento(s); (iv) questionamentos sobre a conclusão que é inferida a partir do fato. Quadro 10 - ☐	<u>Categorias de análise da argumentação retórica:</u> Quadro 16 - ☒ - (i) questionamentos acerca da apresentação da tese (ou ponto de vista); (ii) questionamentos acerca dos segmentos que constituem o gênero textual – o argumento e a conclusão; (iii) questionamentos acerca das provas que fundamentam o(s) argumento(s); (iv) questionamentos sobre a conclusão que é inferida a partir do fato.
	<u>Categorias de análise da argumentação linguística:</u> Quadro 9 - ☐ Quadro 10 - ☒ - (3) questionamentos acerca do uso dos operadores argumentativos.	<u>Categorias de análise da argumentação linguística:</u> Quadro 16 - ☒ - (3) questionamentos acerca do uso dos operadores argumentativos.
Português: contexto, interlocução e sentido	<u>Categorias de análise da argumentação retórica:</u> Quadro 11 - ☒ - (i) questionamentos acerca da apresentação da tese (ou ponto de vista); (iii) questionamentos acerca das provas que fundamentam o(s) argumento(s);	<u>Categorias de análise da argumentação retórica:</u> Quadro 17 - ☒ - (i) questionamentos acerca da apresentação da tese (ou ponto de vista); (iii) questionamentos acerca das provas que fundamentam o(s) argumento(s); (iv) questionamentos sobre a conclusão que é inferida a partir do fato.
	<u>Categorias de análise da argumentação linguística:</u> Quadro 11 - ☐	<u>Categorias de análise da argumentação linguística:</u> Quadro 17 - ☒ - (1) questionamentos acerca de índices de polifonia.

Fonte: Próprio autor.

É importante frisar que ambos os aspectos são importantes para o entendimento da construção argumentativa de um texto. Não pretendemos preterir uma perspectiva à outra, esperamos inclusive ter deixado claro, no decorrer da dissertação, que corroboramos a ideia de que as estratégias retóricas não devem ser rechaçadas. Mesmo assim, nosso intuito é mostrar que os LD também poderiam enxergar a argumentação além da habilidade para convencer um interlocutor a respeito de uma determinada tese, afinal o locutor é responsável pelo que é dito. Acreditamos que, mesmo que não esteja metalinguisticamente mencionado

nos documentos parametrizadores nacionais, a importância da abordagem não deve ser somente nos aspectos retóricos, mas também nos linguísticos. Os autores de LD poderiam tratar do fenômeno da argumentação numa perspectiva semântica-argumentativa e discursiva, a fim de contribuir com o agir dos docentes envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem das estratégias argumentativas correlacionado ao processo de leitura, escrita, das práticas orais (textos falados e sinalizados) e de Análise Linguística. Por isso, esperamos que, com este *corpus*, mesmo sendo um recorte do vasto universo dos manuais didáticos, tenhamos conseguido esboçar algumas considerações que relacionem os LD ao ensino da argumentação nas aulas de língua materna.

No próximo capítulo, apresentaremos a nossa sugestão de reformulação de uma das atividades aqui analisadas e, em seguida, apresentaremos uma atividade baseada em um gênero textual que não foi selecionado para análise e que não está no rol dos gêneros postos como argumentativos nos LD analisados. Informamos que as duas propostas de exercícios estão pautadas nas premissas epistemológicas da Análise Linguística (AL), postulado por João Wanderley Geraldi.

CAPÍTULO 5 – Sugerindo modificações e criando novos paradigmas: as propostas de atividades

Partindo do pressuposto de que os alunos matriculados nas escolas, principalmente no Ensino Médio, necessitam fazer o uso daquilo que se é ensinado através de uma prática reflexiva sobre a nossa língua, pois só assim poderão ampliar as diversas funcionalidades da linguagem (Cf. BRASIL, 1997), além de acreditarmos que o processo de apreensão da argumentação, dentro das práticas de ensino-aprendizagem de LP, deve se dar através da combinação dos aspectos retóricos aos linguísticos, temos como objetivo, neste capítulo, a proposição de atividades com foco no ensino das estratégias argumentativas em dois gêneros textuais. Para isso, deixaremos, a título de contribuição para os docentes e autores de livros e materiais didáticos, uma proposta de reformulação de uma das atividades analisadas no Capítulo 4, bem como apresentaremos uma atividade baseada com um gênero textual que não participou do nosso processo de análise. Informamos que ambas as propostas estão parametrizadas nas concepções da Análise Linguística (AL) e na observação dos aspectos argumentativos retóricos e linguísticos.

A proposta de reformulação está baseada na atividade com o gênero artigo de opinião, coletada no segundo volume da coleção *Português: contexto, interlocução e sentido*. A escolha da atividade se deu não só por ser uma das que menos buscou fazer com que ambas as concepções (retóricas e linguísticas) coexistissem no decorrer das questões, mas também porque o gênero estudado é o mais recorrente nos LD, além de considerarmos o seu modelo bem interessante, pois utiliza dois artigos com opiniões divergentes sobre um mesmo tema.

Já a outra atividade é desenvolvida a partir do gênero notícia e não foi retirada de nenhum dos LD analisados. O gênero notícia foi selecionado por diversos motivos. Primeiro, por ser um gênero textual do cotidiano dos alunos. Segundo, a notícia é um gênero textual que está presente apenas em três das coleções de LD analisadas (não consta na coleção *Português: linguagens*). Terceiro, nas coleções em que está presente, os autores não o descrevem como um gênero que possua características argumentativas, mas apenas como um gênero com características narrativas e descritivas. E o quarto motivo dessa escolha se deu a partir da tese que defendemos de que todos os gêneros textuais apresentam, de uma forma ou de outra, estratégias argumentativas, indo de encontro, portanto, às definições apresentadas pelos autores dos LD.

Antes de passarmos para as atividades, é prudente que façamos uma breve explanação acerca da AL. O termo Análise Linguística, conforme já dissemos nas nossas Considerações Iniciais, foi cunhado por Geraldi (1984) para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

Os conteúdos de LP em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, produção textual e gramática são organizados nos PCN em função do eixo USO → REFLEXÃO → USO e aparecem na forma de “‘Prática de leitura’, ‘Prática de produção de texto’ e ‘Análise e reflexão sobre a língua’” (BRASIL, 1997, p.35), ratificando a proposta de Geraldi (1984, 1997 apud BEZERRA; REINALDO, 2013, p.37) de que a prática de AL, juntamente com as práticas de leitura e de produção de texto, faz com que o usuário da língua se torne um analista da língua, desempenhando dois tipos de reflexão: a epilinguística e a metalinguística. Em virtude disso, os PCN mostram que a AL refere-se a dois tipos de atividades de reflexão sobre a língua, mas que se diferenciam nos seus fins:

[...] Nas atividades epilinguísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza [...]. Já as atividades metalinguísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos linguísticos (BRASIL, 1997, p. 30).

O ensino da norma padrão não deve ser rechaçado das aulas de língua materna assim como não deve ocorrer a mera substituição do termo ‘ensino de gramática’ por ‘reflexão sobre o uso da língua’, para que não se torne apenas uma troca de terminologias. O ensino de língua deve ser direcionado de uma forma que o aluno possa compreender os textos produzidos nas diversas situações interacionais, fazendo a relação dos conceitos gramaticais com as práticas de leitura e escrita, resultando, assim, em um aluno que utiliza e reflete bem acerca da língua.

Desta forma, a fim de coadunar tudo que vem sendo estudado, analisado e explicado no decorrer da nossa pesquisa, tomamos como base para a elaboração das atividades o propósito da AL, incluindo tanto a perspectiva da metalinguagem quanto da epilinguagem, no que concerne à reflexão sobre os elementos próprios da argumentação.

A partir das próximas seções, apresentaremos as nossas sugestões.

5.1 A reformulação da atividade do LD *Português: contexto, interlocução e sentido*

Começaremos com a proposta de reformulação do exercício das páginas 622-623 do segundo volume do LD *Português: contexto, interlocução e sentido* (ABAURRE et al., 2008)⁴⁸.

O quadro a seguir apresenta a sequência das questões postas originalmente no LD, acrescidas das nossas sugestões (em negrito) de ampliação, focando o aspecto linguístico da argumentação. Acreditamos que algumas dessas sugestões poderiam ter sido utilizadas pelas autoras do LD, com o propósito de acrescentar perspectivas da argumentação linguística às perspectivas da argumentação retórica:

Quadro 19 - Proposta de reformulação de atividade

1. Os textos 1 e 2 abordam um mesmo tema. Qual é ele? Qual é o objetivo geral dos dois textos?
2. Qual é a posição defendida pela autora do texto 1? Que argumento(s) ela apresenta para defender tal posição? Como você classificaria esses argumentos: fatos, presunções, exemplos ou citações?
3. Qual é a posição defendida pelo autor do texto 2? Que argumento(s) ele utiliza para defendê-la? Como você classificaria esses argumentos: fatos, presunções, exemplos ou citações?
4. Releia os dois primeiros parágrafos do texto de Alba Zaluar. Eles são importantes para a estratégia argumentativa da autora? Explique. (...)
5. A leitura do trecho [do texto 1] permite identificar a estratégia argumentativa utilizada por Hélio Schwartzman. Qual é ela? Por que ela pode ser eficaz para convencer os leitores?
6. A explicitação da 1ª pessoa do singular (texto 2) torna subjetivos os argumentos apresentados? Exemplifique. O uso explícito da 1ª pessoa do singular pode ter algum efeito sobre os leitores? Por quê?
7. No texto 1, identifique o trecho em que Alba Zaluar apresenta o discurso de outro locutor na forma direta e explique o efeito de sentido que ela quis proporcionar com isso.
8. Alba Zaluar e Hélio Schwartzman fazem o uso de alguns elementos linguísticos responsáveis por dar sentido aos seus textos. Observe os exemplos retirados do texto 1 e do texto 2, respectivamente, e informe qual o sentido suscitado pelos advérbios destacados. “Foi nas longas conversas com essa mulher, (...), que Mary pôde <u>finalmente</u> um dia reconhecer ser a assassina (...).” – Trecho do texto 1. “O que detém o crime não são <u>exatamente</u> as penas, mas um sistema que funcione.” – Trecho do texto 2.
9. Semelhantemente à questão anterior, informe o mesmo sobre o verbo poder (especificamente nesse tempo) destacado nos trechos abaixo dos textos 1 e 2, respectivamente: “A <u>diminuição</u> da idade na responsabilidade (...) <u>poderia</u> diminuir os efeitos da manipulação perversa do Estatuto da Criança e do Adolescente (...).” – Trecho do texto 1. “Eu <u>poderia</u> , é certo, contra-argumentar. O jovem de 16 pode votar se quiser, (...)” - Trecho do texto 2.
10. No texto 1, observe o uso de algumas conjunções. Em seguida, explique qual o direcionamento conclusivo que a autora deseja ao utilizar as conjunções destacadas abaixo:

⁴⁸ O exercício original se encontra na página 74 desta dissertação.

"Foi nas longas conversas com essa mulher, durante as quais pôde reconstituir o seu passado, inclusive o descaso e a série de abusos sexuais sofridos por ela (...)"
"(...) foi a minha filha, mas poderia ter sido a sua."

11. Agora, volte ao texto 2 e explique o que o autor pretende dizer ao utilizar as conjunções destacadas abaixo:
"A tarefa que me cabe não é das mais agradáveis, pois ao sustentar que não se reduza a maioridade penal para 16 anos,...,estarei de algum modo defendendo o menor Xampinha,..."
"O ponto que eu quero defender, contudo, não é este".
12. Identifique, no texto 1, algumas palavras utilizadas por Alba Zaluar que explicitam a sua posição com relação ao assunto.
13. Faça o mesmo, agora, no texto 2. Identifique, ao menos, um enunciado emitido por Hélio Schwartsman no qual:
 - a) Ele assume total responsabilidade pelo ponto de vista que apresenta como verdadeiro;
 - b) Ele solicita ao leitor que faça algo que ele deseja.

Fonte: Baseado no exercício das páginas 622-623 de Abaurre et al. (2008).

Primeiramente, percebe-se um aumento considerável no tamanho do exercício se comparado ao original. De acordo com a proposta, apenas quatro questões permaneceriam sem modificações (questões 1, 4, 5 e 6), pois acreditamos que elas abordam pontos importantes no que concerne à argumentação retórica.

Por exemplo, a questão 1 pergunta aos alunos acerca do tema que é tratado nos dois textos (a proposta de diminuição da maioridade penal no Brasil, de 18 para 16 anos), e tenta mostrar que objetivo de cada texto é manifestar os pontos de vista de seus autores a respeito desse tema. Porém, mesmo concordando com a proposta das autoras do LD, acreditamos que também seria interessante que, inicialmente, os alunos não fossem informados acerca do tema abordado em ambos os textos e, posteriormente, fossem questionados se Alba Zaluar (texto 1) e Hélio Schwartsman (texto 2) compartilham do mesmo ponto de vista com relação ao assunto abordado.

Com relação à quarta questão, temos que o LD solicita aos alunos que refaçam a leitura dos parágrafos iniciais do texto de Alba Zaluar, nos quais ela recria um crime que chocou a sociedade inglesa nos anos 1960. Assim, por meio desse exemplo, a autora explicita a base da sua argumentação na qual ela defende a redução da maior idade penal no Brasil a fim de favorecer a sua estratégia argumentativa de convencer os leitores a acreditarem na tese de que se uma sociedade é incapaz de lidar com autores de crimes bárbaros, a única saída é o encarceramento desses criminosos.

A questão de número 5 também foi preservada em virtude de tratar da contra-argumentação, sendo importante que os alunos percebam que o objetivo do autor do texto 2, Hélio Schwartsman, ao antecipar argumentos contrários à posição que ele defende, é apontar falhas nesses argumentos com o auxílio de contra-argumentos convincentes. Já a questão de

número 6, consideramos a ideia de não modificá-la, pois pergunta de forma clara e objetiva acerca da subjetividade (ou não) do uso da 1ª pessoa do singular que se apresenta tão marcada no texto 2. Com isso, essa questão tem o objetivo de mostrar aos alunos que essa estratégia pode levar o leitor, de certa forma, a se identificar com o ponto de vista do autor, já que o acompanhou, no decorrer de todo o texto, na construção dos argumentos que sustentam a posição defendida por ele.

As questões de número 2 e 3 sofreriam alguns acréscimos apenas com o intuito de reforçar a importância dos tipos de argumentos utilizados no gênero artigo de opinião.

Seguindo o raciocínio da tríade apresentada nos PCN (USO → REFLEXÃO → USO), sentimos a necessidade de abordar também algumas estratégias argumentativas linguísticas, procurando não promover um viés normativo e descritivo, mas reforçar o conhecimento dos alunos acerca dessas estratégias tão importantes no discurso.

Com isso, a partir da sétima questão, podemos observar que o exercício promove um equilíbrio entre ambas as concepções, passando a trabalhar aspectos importantes da argumentação sob o ponto de vista linguístico.

Vejamos que, especificamente, na questão 7, espera-se dos alunos uma compreensão acerca do discurso direto (RED Cf. DUCROT, 1987), mostrando, através de uma marca argumentativa (as aspas), que o objetivo da articulista é reproduzir o discurso de outro locutor, isentando Alba Zaluar da responsabilidade com o que foi dito. Percebe-se que, sem mencionar termo algum, os alunos estariam trabalhando um caso clássico de polifonia de locutores, de acordo com os preceitos da teoria argumentativa ducrotiana, conforme discutimos no Capítulo 2.

Na questão 8, buscou-se exigir dos estudantes uma compreensão de que as palavras destacadas são marcadores textuais bastante eficazes e terminam por alcançar o objetivo dos autores dos textos 1 e 2, que é considerar o conteúdo do enunciado como verdadeiro e se comprometer com o conteúdo do que foi dito. Nesta questão, não gostaríamos que os alunos pensassem que ‘finalmente’ e ‘exatamente’ são meros advérbios de modo, ou seja, não objetivamos que seja feita uma classificação gramatical dos advérbios, mas que seja suscitada a importância desses elementos tão importantes para a composição da trama argumentativa, como por exemplo, que eles percebam que o ‘finalmente’ reforça o fato de que ocorreu algo que já deveria ter acontecido, que é o resultado de algo há muito esperado.

Na questão de número 9, optamos por chamar a atenção para o verbo ‘poder’ que, nos textos, encontra-se no futuro do pretérito. O nosso objetivo é mostrar que o verbo, no texto 1, modaliza o discurso de Alba Zaluar de forma deôntica de possibilidade no sentido de

mostrar que a articulista expressa, sem se comprometer, seu ponto de vista e, paralelamente, remonta a existência de outras opiniões e soluções possíveis para a questão da maioria penal. Já no texto 2, Hélio Schwartzman, ao escrever que “*poderia contra-argumentar*”, fez o uso de uma modalização epistêmica habilitativa com o objetivo de expressar que ele teria a capacidade de contra-argumentar sobre o assunto porque tem o conhecimento para tal. É necessário deixar claro que a explicação da resposta da questão não seria feita nesses termos, mas deveria ser feita de uma forma que os alunos compreendessem o sentido do uso do verbo nesse tempo verbal através dos enunciados dos textos, mesmo que a metalinguagem não seja utilizada.

Nas questões de número 10 e de número 11, buscamos despertar a forma como os operadores argumentativos se articulam nos trechos apresentados, traçando o caminho da leitura desejado pelos autores dos textos 1 e 2 através dos valores argumentativos que conduzem o interlocutor a chegar às conclusões construídas pelas pistas que eles (os autores) criaram. Por exemplo, na questão 10, os alunos encontram um operador - *inclusive* - que assinala o argumento mais forte - *o descaso e a série de abusos sexuais sofridos por ela...* - dentro da escala de argumentos que Alba Zaluar apresenta, a fim de direcionar para a conclusão de “*que Mary pôde finalmente um dia reconhecer ser a assassina*”. E na questão 11, também como exemplo, solicitamos aos alunos que percebam que o operador - *contudo* - utilizado por Hélio Schwartzman, contrapõe os argumentos orientados para uma conclusão contrária ao que ele apresentou anteriormente.

Na questão 12, seguindo o mesmo paradigma das cinco últimas questões, buscamos promover uma discussão acerca do uso das adjetivações presentes no texto 1 (“*consciência moral malformada ou desmantelada*”, “*abusadas vidas*”). Aqui, o objetivo do exercício é mostrar que Alba Zaluar quer explicitar a sua posição em relação ao assunto tratado. Isto é, a questão de número 12 busca mostrar que a autora do texto 2 quer, por meio de adjetivos, trazer à tona os seus juízos e suas avaliações, transmitindo ao interlocutor as suas atitudes de aprovação com relação à diminuição da maioria penal no Brasil.

E por fim, na questão 13, pergunta-se aos alunos sobre o uso de algumas modalizações utilizadas como estratégia argumentativa pelo autor do texto 2. Os alunos são incitados a encontrar nos predicados cristalizados as nuances de sentido em que Hélio Schwartzman: (a) considera o conteúdo do enunciado como verdade e se responsabiliza pelo que disse - “*É claro que não sou...*” (um tipo de modalização epistêmica asseverativa); (b) solicita ao interlocutor que faça algo que ele deseja - “*É bom lembrar que...*” (um tipo de modalização avaliativa).

Portanto, percebe-se que as duas últimas questões possibilitam um caminho para captar com segurança o ponto de vista dos autores dos textos 1 e 2.

De antemão, gostaríamos de deixar claro que as questões que propusemos como acréscimo ao exercício original do LD são apenas indicações de caminhos a serem seguidos e, sem dúvida alguma, sabemos que há inúmeras possibilidades de questões que poderiam ser produtivas em atividades com o gênero artigo de opinião.

Na próxima seção, apresentaremos a nossa outra sugestão de atividade, mas, diferentemente desta que acabamos de apresentar, foi baseada em um texto que não está presente nas coleções de LD.

5.2 Sugestão de atividade com o gênero notícia

A atividade que será apresentada nesta seção foi formulada com base na notícia apresentada a seguir. Antes de passarmos para a notícia propriamente dita e, posteriormente, para a atividade, é importante que façamos breves considerações acerca do gênero em questão.

De acordo com a pesquisa feita por Nascimento (2005), alguns estudiosos têm a notícia como um gênero permeado de imparcialidade e subjetividade. Porém, uma de suas características é o pronunciamento a respeito de um fato (SODRÉ; FERRARI, 1986 apud NASCIMENTO, 2005), o que por natureza, já é a expressão de um ponto de vista a respeito do fato (NASCIMENTO, 2005). Além disso, sabemos que “todo e qualquer texto pode ser utilizado com intenção argumentativa, uma vez que a língua na perspectiva semântico-pragmática de Oswald Ducrot e colaboradores, é fundamentalmente argumentativa.” (ESPÍNDOLA, 2001, p. 329 apud NASCIMENTO, 2005, p. 66).

Nesse sentido, iremos ao encontro de Nascimento (2005) e consideraremos o gênero textual notícia não apenas como “um texto de pequena extensão que traz o relato de alguma informação que se considera ‘nova’ ou, ao menos, ‘inédita’, de suposto interesse público” (FARACO et al., 2012, p. 251), mas também um gênero recheado de compromissos ideológicos e, principalmente, de argumentação que manifesta o posicionamento, o ponto de vista do seu locutor a respeito de um acontecimento.

Após as breves considerações a respeito do gênero, apresentaremos a seguir a notícia selecionada para a atividade:

Novo chip da Apple para o iPad ameaça lucro de operadoras

BRUNO ROMANI

COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

04/11/2014 02h00

A aparente falta de novidades impactantes nos novos modelos de *iPad*, lançados no último dia 16 de outubro, escondem um importante recurso das pranchetas, capaz de influenciar toda a indústria da telefonia celular nos próximos anos.

Nas versões 4G, o *iPad Air 2* e o *iPad mini 3* estão equipados, pela primeira vez, com o *Apple SIM Card*, chip da própria companhia – o que não deixou as operadoras de celular felizes.

Com ele, o usuário poderá escolher no tablet qual operadora lhe oferecerá o serviço de internet, sem precisar ter um chip específico para cada uma. Nas configurações, o usuário terá a disposição sua empresa favorita.

O recurso estará inicialmente disponível nos EUA e no Reino Unido – procurada pela reportagem, a *Apple* não informou se o *Apple SIM* funcionará por aqui.

O potencial de escolher a própria operadora, sem ter que correr atrás de chips específicos, é grande.

Pode ser uma ferramenta importante para quem gosta de pular de galho em galho atrás do melhor preço em planos pré-pagos.

Ou para quem viaja para fora do país, o que poderia eliminar tarifas de roaming.

Esse, porém, é um negócio gigante para as operadoras. No ano passado, 4,9 bilhões de chips foram enviados ao comércio no mundo, segundo a consultoria *ABI Research*.

"As operadoras não irão desistir facilmente dos cartões SIM, especialmente no que diz respeito a celulares. Elas usam o SIM para manter uma base de usuários, amarrando o chip a aparelho específico", afirma Phil Sealy, analista da *ABI Research*.

"Além disso, esse cenário tem implicações significantes para o roaming de dados, pois as operadoras perderão receita", diz.

Procuradas pela reportagem, as operadoras brasileiras tiveram pouco a dizer sobre o assunto. Oi e Vivo não quiseram se pronunciar. A Claro diz que está "atenta às tendências de mercado". A TIM afirma que aguarda informações da *Apple* sobre os novos modelos de *iPad* a serem lançados no país.

Nos EUA, a AT&T já está sendo acusada de tentar travar usuários do *Apple SIM* dentro da sua rede. Eles estariam recebendo mensagens de que se optarem pela rede da companhia, precisarão de um novo *Apple SIM*.

Membros da indústria de telefonia celular também duvidam que a tendência chegue aos celulares por conta de questões técnicas. "O celular é mais complicado que um tablet, que exige apenas uma conexão de dados. O telefone inclui um número", diz Gareth Davies, membro da GSMA, associação responsável pelos padrões de redes de telefonia do tipo GSM.

A *Apple*, porém, já mudou o padrão do *SIM card* outras vezes. A primeira foi em 2010, quando foi a primeira a adotar o cartão micro SIM. Coincidentemente, o chip foi lançado inicialmente com um tablet, o *iPad* original. Depois levou para o *iPhone 4*.

Dois anos depois, a companhia lançou o nano SIM juntamente com o *iPhone 5*.

Fonte: Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/tec/2014/11/1542780-novo-chip-da-apple-para-o-ipad-ameaca-lucro-de-operadoras.shtml>> (Acesso em 04/11/2014).

Tomando como ponto de partida a notícia anterior, e, após as reflexões feitas no decorrer da pesquisa, deixaremos, na qualidade de sugestão, a atividade a seguir.

No quadro 21, é possível visualizar a atividade:

Quadro 21 – Sugestão de atividade com o gênero notícia

1. A notícia trata a respeito de que assunto? Sem considerar o título, em que parte da notícia é possível a identificação do tema? 2. Qual é ponto de vista defendido na notícia sobre os novos chips? 3. Quais argumentos são utilizados por Bruno Romani para sustentar seu ponto de vista? Você acredita que ele se apresenta favorável ou desfavorável ao lançamento do novo <i>chip</i>? 4. No primeiro parágrafo, verifique que o jornalista classifica "a falta da novidades impactantes nos novos modelos de <i>iPad</i>" como "aparente". A partir disso, é possível considerar a notícia como um gênero imparcial? Justifique. 5. Nos parágrafos 9 e 10, o jornalista utiliza aspas e o discurso direto para transcrever a fala do analista da <i>ABI Research</i>. Você acredita que a utilização deste recurso de linguagem corrobora com o posicionamento do autor? Qual é o objetivo do jornalista ao utilizar as aspas? 6. No décimo primeiro parágrafo, Bruno Romani faz o uso das aspas para assinalar o que foi dito pela operadora Claro, porém dentro de um discurso indireto. Qual é o motivo do jornalista em utilizar essa estratégia argumentativa? 7. Descreva o funcionamento dos operadores assinalados (em negrito) nos trechos abaixo, identificando quais os pontos de vista que ele articula e as conclusões possíveis a partir do enunciado: “Esse, porém, é um negócio gigante para as operadoras.” “...esse cenário tem implicações significantes para o roaming de dados, pois as operadoras perderão receita...”

Fonte: Próprio autor.

Inicialmente, a atividade proposta busca direcionar os alunos na identificação do assunto (ou tema) do texto, através do questionamento acerca do lide (ou *lead*) da notícia. Ou seja, para que os alunos respondam a primeira questão, é necessário que percebam que o tema pode ser identificado não só pelo título, mas pelo primeiro parágrafo da notícia.

Na segunda e terceira questões, os alunos são solicitados a identificar o ponto de vista do jornalista a respeito do lançamento dos novos *chips* da marca *Apple*. Para tal, os alunos terão que fazer uma leitura além do primeiro parágrafo, a fim de identificar, no quinto, sexto e sétimo parágrafos, o posicionamento favorável do locutor (Bruno Romani) acerca dos novos chips. O ponto de vista é demarcado pela utilização: (i) do enunciado avaliativo “O potencial de escolher a própria operadora,..., **é grande**” (quinto parágrafo); (ii) do verbo

“poder” de sentido epistêmico habilitativo ‘**Pode** ser uma ferramenta importante...’ (sexto parágrafo) e epistêmico quase-asseverativo ‘..., o que **poderia** eliminar tarifas roaming.’ (sétimo parágrafo). Seria interessante se o professor pudesse fazer com que os alunos percebessem que um único elemento modalizador (verbo poder) é utilizado para expressar diferentes efeitos de sentido. Obviamente que o encaminhamento da discussão das questões não seria feito a partir desses termos. O objetivo seria apresentar aos alunos as formas que o jornalista utilizou para expressar diferentes efeitos de sentido (de avaliação, de habilidade, de possibilidade).

Seguindo o raciocínio da terceira questão, o exercício, na questão de número quatro, solicita aos alunos que retornem ao primeiro parágrafo com o objetivo de explorar o funcionamento argumentativo do adjetivo modalizador 'aparente'. Aqui, o intuito da questão é reforçar o aspecto de subjetividade do gênero notícia, pois, a partir da utilização de diferentes termos modalizadores (o adjetivo 'aparente', a expressão 'é grande' e o verbo 'poder'), o jornalista deixa transparecer o julgamento de valor que ele faz a respeito do assunto apresentado na notícia. Portanto, cabe ao exercício, juntamente com o professor, fazer os alunos enxergarem os efeitos de sentido que Bruno Romani enunciou através da utilização de elementos modalizadores discursivos distintos.

A quinta e a sexta questões exploram o uso de uma estratégia muito comum nas notícias, o uso do discurso direto e do indireto. Na questão cinco, o objetivo é mostrar que o discurso direto é utilizado para apresentar o fenômeno da polifonia de locutores, pois, nos parágrafos 9 e 10, Bruno Romani (L1) apresenta, entre aspas, o discurso do analista da *ABI Research* (L2). Aqui, vale salientar que o jornalista utilizou verbos *dicendi* de grupos diferentes. Segundo Nascimento (2005, p. 54), o verbo 'dizer' faz parte dos verbos do primeiro grupo (não-modalizadores), pois são "aqueles que, por natureza, apresentam o discurso de um L2 (segundo locutor) sem deixar marcas ou avaliação do locutor que o apresenta (L1)". Já o verbo 'afirmar' faz parte do segundo grupo (modalizadores) que "é constituído por aqueles que além de apresentarem o discurso de um locutor (L2) assinalam uma avaliação, modalização ou direção desse discurso pelo locutor que o apresenta (L1)" (p. 55). Portanto, caberia ao professor mostrar aos alunos que, nesses trechos, o jornalista, ao fazer o uso desses verbos no discurso direto, reproduz a fala de outro locutor ora se isentando da responsabilidade do que foi dito pelo analista da *ABI Research*, ora acrescentando um aspecto de avaliação com relação ao analista, indicando como esse discurso deve ser lido. Isso poderia ser bastante interessante, devido ao fato de que os alunos ficariam cientes de que os verbos, mesmo que

aparentem possuir o mesmo sentido, diferenciam-se na questão do aspecto avaliativo trazido pelo verbo 'afirmar'.

No exercício 6, há o questionamento de uma estratégia bastante utilizada no gênero notícia: as aspas de diferenciação. Conforme Nascimento (2005, p. 86), essas aspas aparecem "geralmente dentro do discurso indireto para assinalar um não comprometimento de L1 com relação ao discurso de outro locutor, e podem determinar a não identificação somente com o termo ou com todo o discurso do outro locutor". Logo, vê-se que, na questão 6, é solicitado aos alunos que observem que a expressão "atenta às tendências de mercado" foi colocada entre aspas pelo jornalista para assinalar o seu distanciamento com o discurso da operadora Claro, esclarecendo que as palavras marcadas foram ditas pela operadora e que com elas não se identifica.

Por fim, a questão de número 7 propõe uma reflexão acerca da utilização dos operadores argumentativos 'porém' e 'pois'. Vê-se que não foi solicitada a classificação, mas que os alunos percebessem o efeito de sentido gerado por esses elementos. Consideramos que a discussão acerca do uso desses operadores, nessa notícia, seja indispensável, pois os alunos identificarão, a partir do uso do 'porém', que, mesmo que as empresas de telefonia possam perder receita com a chegada dos novos *chips* da *Apple*, elas ainda arrecadam bastante com a venda de cartões SIM. Além disso, busca-se a percepção dos alunos com a relação aos argumentos utilizados pelo analista da *ABI Research*, que foram articulados pelo 'pois', quando ele disse que, por causa da grande arrecadação com o *roaming* de dados, as operadoras de telefonia celular não irão desistir facilmente dos cartões SIM. Com isso, o exercício tenta mostrar como o jornalista, através dessa estratégia argumentativa, vai conduzindo o leitor para as conclusões por ele pretendidas.

Em conclusão, sabemos que o locutor procura, de uma forma ou de outra, direcionar o seu interlocutor a uma conclusão por ele pretendida e, para isso, precisa fazer a utilização de algumas estratégias argumentativas, sejam elas retóricas ou linguísticas.

A partir das atividades apresentadas como sugestão, aqui neste capítulo, esperamos ter contribuído, de certa forma, com algumas ideias para a elaboração de exercícios acerca da argumentação, que podem ser trabalhados em livros e manuais didáticos direcionados aos alunos de Ensino Médio. De antemão, estamos cientes de que muito vem sendo feito em outras pesquisas no que concerne às contribuições aos LD. Além disso, sabemos que, a partir dos textos que selecionamos para as nossas sugestões, é possível que inúmeras outras atividades apareçam com o intuito de incrementar o ensino das estratégias argumentativas.

É necessário apenas que, ao utilizar qualquer que seja a atividade, o professor leve em consideração o repertório e o nível linguístico de seus alunos, pois só assim há a possibilidade de evitar certos insucessos na aplicação da atividade.

Portanto, estamos cientes de que as sugestões e os encaminhamentos tomados a partir da reformulação da atividade com o LD, bem como da proposta de atividade com o gênero notícia, não se limitam ao exposto nesta pesquisa, porém, acreditamos que as nossas recomendações e direcionamentos possam, mesmo em longo prazo, render bons resultados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na comunicação e interação linguística, a argumentação se apresenta como um processo natural, pois, à medida que os falantes de uma língua estabelecem diálogos, estão de certa forma buscando a exposição de seus pontos de vista acerca de um determinado assunto e, simbioticamente, o convencimento dos interlocutores de que os seus pontos de vista são os mais adequados. Paralelamente, os processos interlocutórios estão impregnados de processos próprios da argumentação, a exemplos do rechaçamento de argumentos ou a apresentação de contra-argumentos. Concomitantemente, os interlocutores utilizam elementos da própria língua, considerando tanto a estrutura quanto o léxico, que atendem a seus objetivos interacionais e que permitem a continuidade discursiva.

Nas nossas considerações iniciais, informamos que o objetivo dessa pesquisa seria o de identificar, em quatro coleções de LD de Língua Portuguesa destinadas ao Ensino Médio mais adotadas pelas dez maiores escolas da rede pública do estado da Paraíba localizadas na cidade de João Pessoa, se e como as estratégias e recursos retóricos e semântico-argumentativos embasam as atividades referentes à argumentação em dois gêneros textuais (ou discursivos) e que, para isso, precisaríamos indicar qual a concepção (retórica e/ou linguística) dessas atividades.

Durante o percurso da pesquisa, analisamos as atividades propostas nos LD e, reflexivamente, buscamos explicar a importância da apresentação de aspectos linguísticos (quando estes não eram discutidos pelos autores dos LD), tomando como base, primordialmente, a TAL (DUCROT, 1988).

Constantemente, no decorrer do quarto capítulo, chamamos a atenção de que, através da epilinguagem, os aspectos linguísticos e/ou fenômenos da argumentação podem ser explorados em sala de aula, mesmo que exista a necessidade de apresentar a metalinguagem. Buscamos isso, pois, como asseveramos na parte introdutória da pesquisa, a nossa preocupação é fazer com que os alunos usem “os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.” (BRASIL, 1997, p. 33).

Logo, tomando como ponto de partida essa discussão, a pesquisa tomou o seguinte percurso epistemológico: o estudo dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, fazendo a correlação com a argumentação, até a apresentação dos conceitos importantes acerca das teorias (retórica e linguística) da argumentação.

Sendo assim, formulamos as seguintes asserções: (a) os LD de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio, quando apresentam as atividades com os gêneros textuais argumentativos, tendem a abordar um aspecto mais retórico da argumentação, esquecendo, na maioria das vezes, de apresentar a importância de aspectos linguísticos como os operadores argumentativos e os modalizadores do discurso, por exemplo; (b) os PCN, os PCNEM, os PCN+ e as OCEM não prescrevem claramente sob qual perspectiva o professor de língua materna deve trabalhar com os seus alunos.

Percebeu-se que o universo das atividades nos LD é vasto, portanto precisou-se fazer um recorte. A reflexão se deu pela análise das atividades dos dois gêneros “propícios para determinadas estratégias argumentativas” (NASCIMENTO, 2012, p. 58) mais recorrentes nas quatro coleções mais adotadas pelas dez maiores escolas públicas estaduais localizadas na cidade de João Pessoa.

Propusemos-nos, nesta pesquisa, a discutir de que forma os LD apresentam as estratégias argumentativas em dois gêneros textuais: o artigo de opinião e a carta argumentativa.

Por isso, tentou-se, no capítulo de análise, a discussão sobre como as estratégias argumentativas eram cobradas nas atividades textuais propostas pelos LD. Ao analisarmos o nosso *corpus*, que fora constituído de oito capítulos distribuídos em variadas unidades temáticas das quatro coleções, verificamos que a maioria dos autores dos LD, ao apresentar as atividades com os dois gêneros, ainda dá preferência pelas estratégias argumentativas retóricas, conforme pode-se verificar no Quadro 18 do Capítulo 4. Nas coleções analisadas, todas as unidades são muito semelhantes, com um texto inicial para leitura e questões; algumas questões acerca de aspectos gramaticais e, por fim, produção textual. Como vimos, das quatro coleções, uma delas busca mudar esse paradigma: a coleção *Língua Portuguesa: linguagem e interação*. Nesta coleção, os autores, diferentemente dos outros, buscam incentivar os alunos a assinalarem os efeitos de sentido que as estratégias argumentativas linguísticas geram no texto.

No quinto capítulo, propomo-nos a apresentar duas sugestões de atividades, uma com o gênero artigo de opinião e a outra com o gênero notícia. A primeira proposta foi elaborada a partir de um dos exercícios apresentados em um dos LD coletados para esta pesquisa. A segunda foi pensada a partir de uma notícia lançada no site do jornal A Folha de São Paulo. A escolha dos gêneros se deu por diversos motivos, que cabe aqui repetirmos. Com relação à atividade do LD *Português: contexto, interlocução e sentido*, temos que esta atividade foi uma das que menos buscou fazer com que ambas as concepções (retórica e linguística)

coexistissem no decorrer das questões. Além disso, o gênero artigo de opinião é o mais recorrente nos LD e, por fim, acreditamos que a atividade se apresenta de forma bastante interessante, pois utiliza dois artigos com opiniões divergentes sobre um mesmo tema. Com relação à nossa sugestão a partir de uma notícia, os motivos foram: (a) esse gênero textual é do cotidiano dos alunos; (b) esse gênero textual está presente apenas em três das coleções de LD analisadas; (c) esse gênero, nas coleções em que está presente, não é descrito como aquele que possui características argumentativas, mas apenas características narrativas e descritivas. Além desses, apresentamos um quarto motivo, no qual acreditamos ser o mais importante: a tese de que todos os gêneros textuais apresentam, de uma forma ou de outra, estratégias argumentativas.

Ressalvamos, conforme fizemos durante toda a pesquisa, que não estamos rechaçando a reflexão sob o enfoque da argumentação retórica, mas sim chamando a atenção de que ambas poderiam se coadunar a fim de promover a formação de leitores e produtores textuais competentes, argumentativamente falando.

Mesmo sabendo que os LD atuais já busquem se distanciar da visão de que as atividades com os gêneros textuais não são apenas atividades de decodificação de conteúdo de um texto, ainda há a ausência de unidades que, de alguma forma, comuniquem-se entre si, retomando temas ou gêneros. Além disso, há ausência de atividades que associem o ensino da argumentação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura, da produção escrita e da reflexão acerca do uso da língua, haja vista que a argumentação está imbricada na própria língua, pois esta “se manifesta como uma atividade social e histórica desenvolvida interativamente pelos indivíduos com alguma finalidade cognitiva, para dar a entender ou para construir algum sentido” (MARCUSCHI, 2003, p. 132).

Com o intuito de finalizar, informamos que as discussões acerca dos fenômenos da argumentação precisam ser fomentadas na sala de aula. Para isso, é necessário que os professores e os autores de livros e manuais didáticos pensem no trabalho com a argumentação de uma forma mais ampla, não apenas como uma forma de persuadir (seja contra ou a favor) o seu interlocutor a respeito de um determinado ponto de vista, pois a argumentação está intrínseca ao processo interacional que os falantes de uma língua realizam e ela se materializa, entre outros aspectos, na expressões linguísticas que são utilizadas durante a interação.

Portanto, enquanto linguistas e professores que somos, é possível que possamos aproveitar os dados e as discussões até aqui apresentados para repensar o trabalho com a argumentação nos LD de Língua Portuguesa, principalmente para o Ensino Médio. A

academia vem tentando cumprir o seu papel de escrever pensando no professor de língua materna, nos autores de LD e, sobretudo, nos alunos, pois estes precisam ampliar, além da competência interpretativa, a competência linguístico-discursiva e interacional, a fim de que eles sejam capazes de utilizar estratégias argumentativas variadas e adequadas ao gênero textual e ao contexto em que eles estão inseridos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M. ABAURRE, Maria Bernadete M. PONTARA, Marcela.. **Português: contexto, interlocução e sentido**. Vol 2. São Paulo: Moderna, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Aulas de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

ARISTÓTELES. **Retórica**. 2. ed. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

_____. Poética. In: **Metafísica, Ética a Nicômaco, Poética**. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Editora Abril, 1984.

AZEVEDO, Tânia Maris de. Semântica argumentativa: a teoria e seu potencial para a pesquisa e o ensino. In: FANTI, Maria da Glória di. BARBISAN, Leci Borges (orgs.). **Enunciação e discurso: tramas de sentido**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 166-187.

BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBISAN, Leci Borges. Uma proposta para o ensino da argumentação. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, junho, 2007.

_____. O sentido no discurso: o olhar da Teoria da Argumentação na Língua. In: FANTI, Maria da Glória di. BARBISAN, Leci Borges (orgs.). **Enunciação e discurso: tramas de sentido**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 133-151.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Tradução e adaptação Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BECHARA, Evanildo. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. Análise linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa. In:_____. **Análise linguística: afinal a que se refere?**. São Paulo: Cortez, 2013. p. 33-61.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação – MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica – SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:** parte II – linguagem, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** vol 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias Brasília: MEC/SEB, 2006.

BUENO, Luzia. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **A força das palavras:** dizer e argumentar. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português:** linguagens. Vol 1. 7 ed reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. **Português:** linguagens. Vol 3. 7 ed reform. São Paulo: Saraiva, 2010.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Lingüística.** 15. ed. Trad. Barros, F. et al. São Paulo: Cultrix, 2001.

DUCROT, Oswald. **Provar e dizer:** linguagem e lógica. São Paulo: Global, 1981.

_____. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Campinas, SP: Pontes, 1987, p. 161-218.

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

_____. **Slovenian Lectures:** introduction into argumentative semantics. Pedagogski institut, 2009. (Disponível em: <http://www.pei.si/Sifranti/StaticPage.aspx?id=70>).

ESPÍNDOLA, Luciene. “NÉ”, (EU) “ACHO” (QUE) E “AÍ”: operadores argumentativos no texto falado. (Tese de Doutorado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

_____. **A entrevista: um olhar argumentativo.** João Pessoa: EDUEPB, 2004.

FARACO, Carlos Emílio. MOURA, Francisco Marto de. MARUXO JÚNIOR, José Hamilton. **Língua Portuguesa: linguagem e interação.** Vol 3. São Paulo: Ática, 2011.

_____. **Língua Portuguesa: linguagem e interação.** Vol 1. São Paulo: Ática, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GUIMARÃES, Elisa. Expressão modalizadora no discurso de divulgação científica. In: **Educação e Linguagem** - ano 4, n. 5, p. 65-77, jan/dez. 2001.

JUNIOR, Manuel Alexandre. Introdução. In: ARISTÓTELES. **Retórica.** 2. ed. Trad. Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa/Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005. p. 14-84.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ingedore Grunfeld Villaça Koch. In: XAVIER, Antonio Carlos. CORTEZ, Suzana (org.). **Conversas com linguistas: virtude e controvérsias da linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 123-129.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 2011.

KONAR, Nira. **Communication skills for professionals.** Nova Deli: PHI Learning Private Limited, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. et al. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 19-36.

_____. Luiz Antonio Marcuschi. In: XAVIER, Antonio Carlos. CORTEZ, Suzana (org.). **Conversas com linguistas: virtude e controvérsias da linguística.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 131-140.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.

_____. Gêneros textuais, argumentação e ensino. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **A didatização dos gêneros no contexto de formação continuada em EaD**. João Pessoa: EDUFPB, 2012. p. 43-94.

_____. **A modalização no ensino de língua**: contribuições para os processos de leitura, análise linguística e produção textual. In: XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2012, Natal. Anais da Jornada do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste. Natal: EDUFRN, 2012. v. Único. p. 1-13.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. SILVA, Joseli Maria da. O fenômeno da modalização. In: NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do (Org.). **A argumentação na redação comercial e oficial**: estratégias semântico-discursivas em gêneros formulaicos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, pp. 63-100.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; SILVA, Raquel Ferreira da. **O secretariado e a produção textual: a argumentação no gênero declaração**. Revista de Gestão e Secretariado, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 145-169, jul./dez. 2011.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PACHECO, Gustavo de Britto Freire. **Retórica e Nova Retórica**: a tradição grega e a Teoria da Argumentação de Chaïm Perelman. [s.n] [s.d]

PERELMAN, Chaim. **O império retórico: retórica e argumentação**. 2. ed. Lisboa: Asa Editores, 1999.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PNLD 2012: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

SARMENTO, Leila Lauer. TUFANO, Douglas. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. Vol 1. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. Vol 2. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

_____. **Português**: literatura, gramática, produção de texto. Vol 3. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2010.

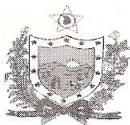
SILVA, Joseli Maria da. **Modo, modalidade, modalização**: autonomia semântico-discursiva em expressões verbais. Revista Prolíngua. v. 7, n. 2, p.41-58, jul/dez. 2012.

SINNOTT-ARMSTRONG, Walter. FOGELIN, Robert J. **Understanding arguments**: an introduction to informal logic. 8 ed. Belmont, Califórnia, E.U.A: Wadsworth Cengage Learning, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica 1999.

ANEXOS

ANEXO A – Declaração – Livros PNLD 2012 – Gerência Operacional de Assistência ao Estudante da PB



Secretaria de Estado da Educação

Gerência Operacional de Assistência ao Estudante
Núcleo de Material Didático

DECLARAÇÃO

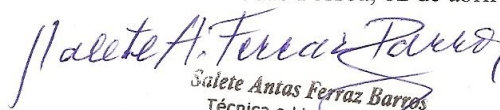
Declaramos para os devidos fins de prova que os livros didáticos abaixo listados fizeram parte da escolha de livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2012/2013/2014 - para as escolas públicas do município de João Pessoa, sendo, portanto, os livros adotados em suas aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

- Língua Portuguesa – Linguagem e Interação;
- Linguagem em Movimento;
- Novas Palavras – nova edição;
- Português – Contexto, Interlocução e Sentido;
- Português – Literatura, Gramática, Produção de texto;
- Português Linguagens;
- Projeto Eco – Língua Portuguesa;
- Ser Protagonista Português;
- Tantas Linguagens – Língua Portuguesa: Literatura, Produção de textos e Gramática em Uso,
- Viva Português;
- Português: Língua e Cultura.

Dentre as referências didáticas supracitadas, as mais adotadas pelos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas em João Pessoa foram:

- Português – Literatura, Gramática, Produção de texto;
- Português Linguagens.

João Pessoa, 02 de abril de 2014.


Salete Antas Ferraz Barros
Técnica o Livro Didático
Mat. 9.919-9

Gerência Operacional de Assistência ao Estudante - GOAE
Centro Administrativo Integrado – Bloco 1 – 3º andar - Cep: 58015-900
João Pessoa/PB. Tel.: 3214-3075
<http://intranet.educ.pb.gov.br/> - e-mail: braulio.goae@gmail.com

ANEXO B – Declaração - Censo Escolar 2013 – 1ª Gerência Regional de Ensino da PB



Secretaria de Estado da Educação

1ª Gerência Regional de Ensino - GRE

DECLARAÇÃO

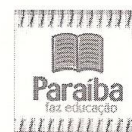
Declaramos, com base nos dados referentes ao Censo Escolar 2013 – Dados Preliminares, a relação das 10 (dez) escolas com maior número de alunos no Ensino Médio na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Escola	Quantidade de alunos
LYCEU PARAIBANO	1992
EEEFM PROF OLIVINA OLIVIA CARNEIRO DA CUNHA	1771
EEEFM PAPA PAULO VI	1072
EEEFM ESCRITOR JOSÉ LINS DO REGO	989
CENTRO PROFIS. DEP. ANTONIO CABRAL	749
EEEFM PROF LUIZ GONZAGA DE ALBUQUERQUE BURITY	704
EEEFM JOSÉ DO PATROCÍNIO	613
EEEFM COMPOSITOR LUIS RAMALHO	590
EEEFM ESCRITOR HORÁCIO DE ALMEIDA	544
CENTRO EST. EXP. DE ENS. A. SESQUICENTENÁRIO	523

João Pessoa, 24/03/14.


Aparecida de Cássia Mendes de Freitas
Matricula: 6417311
Gerência - Assessoria Técnica

Gabinete da Gerente
Av. João Machado, 320 – Casa – Centro – CEP: 58013-520
João Pessoa/PB. Tel.: 3218-5161 / 3218-5138
1gre.gerencial@gmail.com



ANEXO C – Declaração – Lyceu Paraibano

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

LYCEU PARAIBANO

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Língua Portuguesa: linguagem e interação-Vol 1- 1ª ano do Ensino Médio;
 - Língua Portuguesa: linguagem e interação-Vol 2- 2º ano do Ensino Médio;
 - Língua Portuguesa: linguagem e interação-Vol 3- 3º ano do Ensino Médio.
- FARACO, Carlos Emílio. São Paulo: Ática, 2010.

Por ser verdade, firmamos a presente.




Maria J. da Silva
Vice-Diretora
AUT 188

João Pessoa, 02/04/2014

ANEXO D – Declaração – EEEFM Profa. Olivina Olívia Carneiro da Cunha

EEEFM Profa. Olivina Olívia Carneiro da Cunha
Av. Duarte da Silveira, 450 - Centro
CEP: 58.013-000 - Fone: (83) 3218-4240
INEP: 25093959

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

EEEFM Profa. Olivina Olívia Carneiro da Cunha

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português linguagens : volume 1 - 1ª ano do Ensino Médio;
 - Português linguagens : volume 2 - 2º ano do Ensino Médio;
 - Português linguagens : volume 3 - 3º ano do Ensino Médio.
- CEREJA, William Roberto • MAGALHÃES, Thereza Lechar: - 7ª ed.
reform. - São Paulo : Saraiva, 2010

Por ser verdade, firmamos a presente.

João Pessoa, 02 109 119


Adailton Saraiva de Souza
VICE-DIRETOR
Mat. 143.062-9 - Aut. 525

ANEXO E – Declaração – EEEFM Papa Paulo VI

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

EEEFM. Papa Paulo VI

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português: literatura, gramática, produção de texto - Vol. 1^a - 1^a ano do Ensino Médio;
 - Português: literatura, gramática, produção de texto - Vol. 2^a - 2^a ano do Ensino Médio;
 - Português: literatura, gramática, produção de texto - Vol. 3^a - 3^a ano do Ensino Médio.
- SARMENTO, Leila Lúcio. TUFANO, Douglas. 1 ed. São Paulo :
Moderna, 2010.

Por ser verdade, firmamos a presente.

João Pessoa, 09/04/14



P/p.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be "R/S".

ANEXO F – Declaração – EEEFM Escritor José Lins do Rêgo

DECLARAÇÃO



Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

E.E.E.M. Escritor José Lins do Rêgo

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português - linguagens - volume 1 - 1ª ano do Ensino Médio;

- Português - linguagens - volume 2 - 2º ano do Ensino Médio;

- Português - linguagens - volume 3 - 3º ano do Ensino Médio.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Theryza Cochar. 7 ed.
reform. São Paulo: Saraiva, 2010

Por ser verdade, firmamos a presente.

Lindalva Linhares T. T. Lins
Diretora Adjunta
Aut. 28

João Pessoa, 16/09/14

ANEXO G – Declaração – Centro Profissionalizante Deputado Antonio Cabral

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

Centro Profissionalizante Deputado Antonio Cabral - CPDAC

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

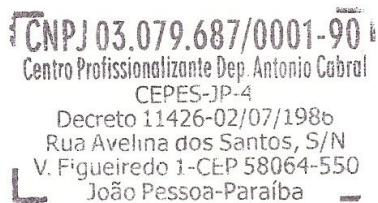
Médio:

- Português - linguagens - volume 1 - 1ª ano do Ensino Médio;
- Português - linguagens - volume 2 - 2º ano do Ensino Médio;
- Português - linguagens - volume 3 - 3º ano do Ensino Médio.

Por ser verdade, firmamos a presente.


Laurinda de Aguiar Cunha
Gestora Escolar
AUT. N° 9.733

João Pessoa, 16 / 04 / 14


CNPJ 03.079.687/0001-90
Centro Profissionalizante Dep. Antonio Cabral
CEPES-JP-4
Decreto 11426-02/07/1986
Rua Avelina dos Santos, S/N
V. Figueiredo 1-CEP 58064-550
João Pessoa-Paraíba

ANEXO H – Declaração – EEEFM Prof. Luiz Gonzaga de Albuquerque Burity

DECLARAÇÃO



Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino
EEEFM Prof. Luiz Gonzaga de Albuquerque Burity
adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português: linguagens - volume 1 - 1º ano do Ensino Médio;
 - Português: linguagens - volume 2 - 2º ano do Ensino Médio;
 - Português: linguagens - volume 3 - 3º ano do Ensino Médio.
- William Roberto Cereja. São Paulo: Saraiva, 2010.

Por ser verdade, firmamos a presente.

João Pessoa, 02/04/14


Carmem Lúcia C. Lira
Supervisora Escolar
Registro Nº 0760/PB

ANEXO I – Declaração – EEEFM José do Patrocínio

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

EEE.F.M. José do Patrocínio

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português - linguagens - volume 1 - 1ª ano do Ensino Médio;
 - Português - linguagens - volume 2 - 2º ano do Ensino Médio;
 - Português - linguagens - volume 3 - 3º ano do Ensino Médio.
- CERESA, William Roberto. MAGALHÃES, Theryza Cechar. 7ª ed. reform. - São Paulo: Saraiva, 2010.

Por ser verdade, firmamos a presente.

João Pessoa, 09/09/14

Mariane Cavalcanti Falcão
Vice Diretora
Reg.: 9-332

Mariane Cavalcanti Falcão

ANEXO J – Declaração – EEEFM Compositor Luis Ramalho

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO
COMPOSITOR LUIZ RAMALHO
Decreto Lei nº 14.827 de 16/10/92
Rua Alfredo Ferrares de Rocha, s/n
Mangabeira I - JOÃO PESSOA - PB

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

EEEFM Compositor Luis Ramalho

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Viva português: ensino médio - volume 1 - 1º ano do Ensino Médio;
- Viva português: ensino médio - volume 2 - 2º ano do Ensino Médio;
- Viva português: ensino médio - volume 3 - 3º ano do Ensino Médio.

CAMPOS, Elizabeth Marques, CARDOSO, Paula Marques, ANDRADE, Silvia
Leticia de. São Paulo: Atica, 2010.

Por ser verdade, firmamos a presente.

João Pessoa, 16 09 14


Edvirens Lino de Araújo
Vice-Diretora
Aut. 096

ANEXO K – Declaração – EEEFM Escritor Horácio Almeida

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

EEE.FM. Escritor Horácio Almeida

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português - linguagens - vol. 1 - 1ª ano do Ensino Médio;

- Português - linguagens - vol. 2 - 2º ano do Ensino Médio;

- Português - linguagens - vol. 3 - 3º ano do Ensino Médio.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. - 7 ed.
reform. - São Paulo : Saraiva, 2010.

Por ser verdade, firmamos a presente.

E. E. F. M. Escritor Horácio de Almeida
Rua Derval Coutinho, S/N - Alto do Mateus
CEP 58100-260 - João Pessoa - Paraíba
Doc. 9.530 em 15-08-83
Doc. 13.484 em 24-12-89
CNPJ 01.595.316/0001-36

João Pessoa, 09/09/19

ANEXO L – Declaração – CEEEA Sesquicentenário

DECLARAÇÃO

Declaramos para fins de pesquisa acadêmica que esta instituição de ensino

C.E.E.E.A. Sesquicentenário

adota o(s) seguinte(s) livro(s) didático(s) nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino

Médio:

- Português: contexto, interlocução e sentido - Vol 1 - 1ª ano do Ensino Médio;

- Português: contexto, interlocução e sentido - Vol 2 - 2º ano do Ensino Médio;

- Português: contexto, interlocução e sentido - Vol 3 - 3º ano do Ensino Médio.

ABAUURRE, Maria Luiza M. ABUAURRE, Maria Bernadete M.
São Paulo: Moderna, 2008.

Por ser verdade, firmamos a presente.

Josefa Simone Alves Brito

Elisana Lucia Silva de Amorim
Coordenadora Pedagógica do Fundamental

João Pessoa, 16/10/14



Cotas: o justo e o injusto

O medo do diferente causa conflitos por toda parte, em circunstâncias as mais variadas. Alguns são embates espantosos, outros são mal-entendidos sutis, mas em tudo existe sofrimento, maldade explícita ou silenciosa perfídia, mágoa, frustração e injustiça.

Cresci numa cidadezinha onde as pessoas (as famílias, sobretudo) se dividiam entre católicos e protestantes. Muita dor nasceu disso. Casamentos foram proibidos, convívios prejudicados, vidas podadas. Hoje, essa diferença nem entra em cogitação quando se formam pares amorosos ou círculos de amigos. Mas, como o mundo anda em círculos ou elipses, neste momento, neste nosso país, muito se fala em uma questão que estimula tristemente a diferença racial e social: as cotas de ingresso em universidades para estudantes negros e/ou saídos de escolas públicas. O tema libera muita verborragia populista e burra, produz frustração e hostilidade. Instiga o preconceito racial e social. Todas as “bondades” dirigidas aos integrantes de alguma minoria, seja de gênero, raça ou condição social, realçam o fato de que eles estão em desvantagem, precisam desse destaque especial porque, devido a algum fator que pode ser de raça, gênero, escolaridade ou outros, não estão no desejado patamar de autonomia e valorização. Que pena.

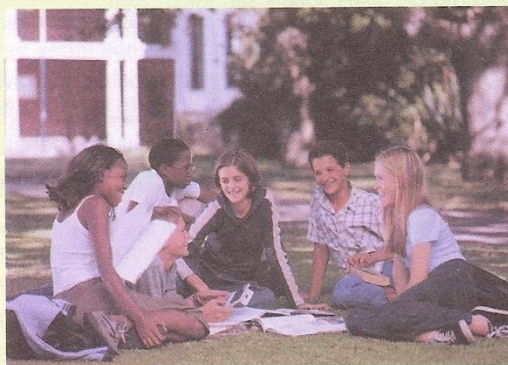
Nas universidades inicia-se a batalha pelas cotas. Alunos que se saíram bem no vestibular — só quem já teve filhos e netos nessa situação conhece o sacrifício, a disciplina, o estudo e os gastos implicados nisso — são rejeitados em troca de quem se saiu menos bem mas é de origem africana ou vem de escola pública. E os outros? Os pobres brancos, os remediados de origem portuguesa, italiana, polonesa, alemã, ou o que for, cujos pais lutaram duramente para lhes dar casa, saúde, educação?

A ideia das cotas reforça dois conceitos nefastos: o de que negros são menos capazes, e por isso precisam desse empurrão, e o de que a escola pública é péssima e não tem salvação. É uma ideia esquisita, mal pensada e mal executada. Teremos agora famílias brancas e pobres para as quais perderá o sentido lutar para que seus filhos tenham boa escolaridade e consigam entrar numa universidade, porque o lugar deles será concedido a outro. Mais uma vez, relega-se o estudo a qualquer coisa de menor importância.

Lembro-me da fase, há talvez vinte anos ou mais, em que filhos de agricultores que quisessem entrar nas faculdades de agronomia (e veterinária?) ali chegavam através de cotas, pela chamada “lei do boi”. Constatou-se, porém, que verdadeiros filhos de agricultores eram em número reduzido. Os beneficiados eram em geral filhos de pais ricos, donos de algum sítio próximo, que com esse recurso acabaram ocupando o lugar de alunos que mereciam, pelo esforço, aplicação, estudo e nota, aquela oportunidade. Muita injustiça assim se cometeu, até que os pais, entrando na Justiça, conseguiram por liminares que seus filhos recebessem o lugar que lhes era devido por direito. Finalmente a lei do boi foi para o brejo.

Nem todos os envolvidos nessa nova lei discriminatória e injusta são responsáveis por esse desmandado. Os alunos beneficiados têm todo o direito de reivindicar uma possibilidade que se lhes oferece. Mas o triste é serem massa de manobra para um populismo interesseiro, vítimas de desinformação e de uma visão estreita, que os deixa em má posição. Não entram na universidade por mérito pessoal e pelo apoio da família, mas pelo que o governo, melancolicamente, considera deficiência: a raça ou a escola de onde vieram — esta, aliás, oferecida pelo próprio governo.

Lamento essa trapalhada que prejudica a todos: os que são oficialmente considerados menos capacitados, e por isso recebem o pirulito do favorecimento, e os que ficam chupando o dedo da frustração, não importando os anos de estudo, a batalha dos pais e seu mérito pessoal. Meus pêsames, mais uma vez, à educação brasileira.



Digital Vision/Keystone

(Veja, nº 2046.)

A ditadura do bom

Nilton Bonder

A ameaça que paira sobre o ser humano é tão grande para o “humano” como o é para o “ser”. No entanto, dedicamos maior atenção ao “ser”, ameaçado por poluição, superpopulação e pobreza, do que ao “humano”, ameaçado pela indiferença e pelo desejo de controle e previsibilidade.

Um dos pilares da ética e do humanismo no Ocidente é a frase bíblica “ama teu próximo como a ti mesmo”. Central para o **monoteísmo** ético-judaico e **fundadora** para o cristianismo, destacada por Jesus e Akiba e traduzida popularmente por Hillel como “não faças aos outros o que não queres que façam a ti”, essa frase é a origem do direito e das conquistas de cidadania que se sagraram no Ocidente.

Há um aspecto dessa frase, entretanto, que me parece particularmente importante diante dos desafios de nossos tempos. Trata-se da possibilidade de ler, no hebraico original, em vez de “próximo”, uma outra palavra de grafia idêntica e cujo significado é “ruim”. A frase se leria então: “Ama o teu ruim como a ti mesmo”.

Aprender a amar o que há de “ruim” em nós como parte de nós mesmos não é uma **apologia à complacência**, à resignação ou à imperfeição. Perceber que a pa-

apologia: defesa apaixonada.

complacência: tendência a corresponder aos desejos do outro para ser-lhe agradável.

fundador: que dá origem a.

monoteísmo: doutrina religiosa que defende a existência de uma única divindade.

lavra “outro” (próximo) tem a mesma raiz que a palavra “ruim” é entender um pouco de nossa psique. O que é diferente é automaticamente visto como “ruim”. Verdadeiramente amar o “outro” é tão difícil e violento como se propuséssemos amar o “ruim” ou o imperfeito. No século 20 se conheceu bem essa equação, na qual o “outro” é igual ao “ruim”. O nazismo foi cirúrgico ao se ver ameaçado tanto pelo “outro” cultural — judeus e ciganos — como pelo “outro” físico — gays e portadores de deficiência. Erradicá-los significava iniciar uma nova era mais estética, em que não teríamos que amar o “outro”. Sem o “outro” — sem o “ruim” —, o mundo seria melhor, mais ético e menos violento.

Mas essa é a mais ignorante das ideologias — a ideologia da dominação. Ignora a natureza não só do ser humano, mas da própria vida. A vida carrega em si a mutação, a transformação de igual em diferente. A vida é em si diversa, enquanto a morte é homogênea.

A mais recente versão dessa crença se expressa hoje no desenvolvimento de tecnologias de pre-

Nilton Bonder, rabino brasileiro nascido em Porto Alegre em 1957, durante muitos anos viveu no exterior (principalmente nos Estados Unidos). Estudou, entre outras coisas, a literatura e a cultura judaicas.

Rabino é o nome que se dá ao líder religioso de uma comunidade judaica. A religião judaica, também chamada judaísmo, é uma das mais antigas do mundo. Foi a partir dela, em parte, que se formou a Igreja católica e outras religiões cristãs.



ISRAEL INGEREDOTORA/ABRIL

venção e controle do mal. O milênio da genética e **chip** está propondo um novo ser humano, no qual a seleção não natural venha a determinar os seres vivos do futuro.

O problema não é a erradicação dos males ou dos sofrimentos humanos, mas a do próprio mal. O problema é o oculto desejo humano de se livrar do “outro”, que identifica sempre como “ruim”. A criação de uma ética para as novas conquistas genéticas que nos garanta “amar o nosso ruim como a nós mesmos” é prioritária no terceiro milênio. Imaginemos o que teria acontecido se nossos ancestrais primatas dispusessem da tecnologia para evitar o diferente e o “outro”. Imaginemos se pudessem ter evitado o *Homo sapiens* como produto de algo que fosse identificado na época como um rompimento de padrões e um possível convite ao “mal”.

O mundo da **excelência** e da competição tem que resgatar seu amor ao diferente, ao exótico, ao feito à mão, ao individualizado, ao não perfeito, ao surpresa, ao descontrole e ao imprevisível. Como poderemos tolerar os outros e amá-los, se não toleramos em nós o que é “outro”, o que está fora de padrão e de expectativas?

Não há identidade sem o outro; não há bom sem o ruim; não há bem sem o mal. Essa é a maneira como o ser humano enxerga a tensão da vida. Qualquer tentativa de engenharia que vise extirpar o “outro-ruim” corre o risco de inventar um “bom” monstruoso, que seja desagradável, horrendo e destrutivo. Com certeza o verbo dessa nova frase fundadora do futuro não seria mais o mesmo. Afinal amar é o sentimento capaz de apreciar o diferente. Só poderemos integrar nosso “ruim” a nós se pudermos processá-lo por meio do sentimento de amor.

Num mundo só bom não há espaço para o humano. Entender isso é o grande desafio de nossa civilização. Mas sem dúvida implica coisas muito difíceis, tais como amar ou acolher nosso “ruim”. Em nossa fraqueza está nossa grandeza. É isso que chamamos de consciência humana — uma “terceira via” entre a ingenuidade animal e a ignorância da dominação.

chip: pequena lâmina miniaturizada (em geral de silício), usada na construção de transistores, díodos ou outros semicondutores, capaz de realizar diversas funções mais ou menos complexas.

excelência: de qualidade superior.

Por uma globalização mais humana

Milton Santos

A globalização é o estágio supremo da internacionalização. O processo de intercâmbio entre países, que marcou o desenvolvimento do capitalismo desde o período mercantil dos séculos 17 e 18, expande-se com a industrialização, ganha novas bases com a grande indústria, nos fins do século 19, e, agora, adquire mais intensidade, mais amplitude e novas feições. O mundo inteiro torna-se envolvido em todo tipo de troca: técnica, comercial, financeira, cultural.

Vivemos um novo período na história da humanidade. A base dessa verdadeira revolução é o progresso técnico, obtido em razão do desenvolvimento científico e baseado na importância obtida pela tecnologia, a chamada ciência da produção.

Todo o planeta é praticamente coberto por um único sistema técnico, tornado indispensável à produção e ao intercâmbio e fundamento do consumo, em suas novas formas.

Graças às novas técnicas, a informação pode se difundir instantaneamente por todo o planeta, e o conhecimento do que se passa em um lugar é possível em todos os pontos da Terra.

A produção globalizada e a informação globalizada permitem a emergência de um lucro em escala mundial, buscado pelas firmas globais que constituem o verdadeiro motor da atividade econômica.

Tudo isso é movido por uma concorrência superlativa entre os principais agentes econômicos — a competitividade.

Num mundo assim transformado, todos os lugares tendem a tornar-se globais, e o que acontece em qualquer ponto do ecúmeno (parte habitada da Terra) tem relação com o que acontece em todos os demais.

Daí a ilusão de vivermos num mundo sem fronteiras, uma aldeia global. Na realidade, as relações

Milton Santos (1926-2001), nascido na Bahia, foi professor universitário e geógrafo muito respeitado. Suas principais obras tratam de temas como a urbanização em países latino-americanos e a globalização.



SÉRGIO CASTRO/AGÊNCIA ESTADO

chamadas globais são reservadas a um pequeno número de agentes, os grandes bancos e empresas transnacionais, alguns Estados, as grandes organizações internacionais.

Infelizmente, o estágio atual da globalização está produzindo ainda mais desigualdades. E, ao contrário do que se esperava, crescem o desemprego, a pobreza, a fome, a insegurança do cotidiano, num mundo que se fragmenta e onde se ampliam as fraturas sociais.

A droga, com sua enorme difusão, constitui um dos grandes flagelos desta época.

O mundo parece, agora, girar sem destino. É a chamada globalização perversa. Ela está sendo tanto mais perversa porque as enormes possibilidades oferecidas pelas conquistas científicas e técnicas não estão sendo adequadamente usadas.

Não cabe, todavia, perder a esperança, porque os progressos técnicos obtidos neste fim de século 20, se usados de uma outra maneira, bastariam para produzir muito mais alimentos do que a população atual necessita e, aplicados à medicina, reduziriam drasticamente as doenças e a mortalidade.

superlativo: muito elevado.

transnacional: relativo a fatores, atividades ou políticas comuns a várias nações integradas na mesma união política e/ou econômica.

O artigo de opinião – CAPÍTULO 10

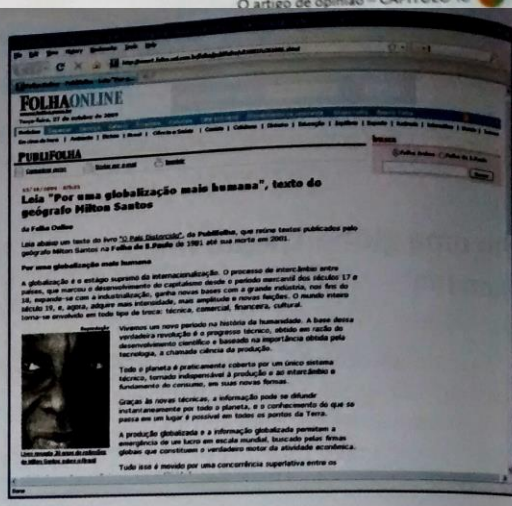
Um mundo solidário produzirá muitos empregos, ampliando um intercâmbio pacífico entre os povos e eliminando a belicosidade do processo competitivo, que todos os dias reduz a mão de obra. É possível pensar na realização de um mundo de bem-estar, onde os homens serão mais felizes, um outro tipo de globalização.

Folha de S.Paulo, São Paulo, 30 nov. 1995.
Disponível em www1.folha.uol.com.br/folha/publicfolha/ult10037u351805.shtml. Acesso em 21 set. 2009.

Professor(a), dada a complexidade das questões a seguir, sugerimos que você auxilie os alunos a respondê-las coletivamente, na ordem apresentada — propomos um percurso de leitura (textos 1 e 2) que permite aos alunos ativar algumas noções que já tenham a respeito dos conceitos de explicação, opinião e argumentação. Isso os ajudará a construir os conceitos explicados na sequência do roteiro.

→ Página no site do jornal

Folha de S.Paulo, com o texto de Milton Santos que você leu aqui.



Leitura

Bullying e incivilidade

O *bullying* não é um fenômeno moderno, mas hoje os pais estão bem preocupados porque parece que ele se alastrou nos locais onde há grupos de crianças e jovens, principalmente na escola. Todos têm receio de que o filho seja alvo de humilhação, exclusão ou brincadeiras de mau gosto por parte dos colegas, para citar exemplos da prática, mas poucos são os que se preocupam em preparar o filho para que ele não seja autor dessas atividades.

Quando pensamos no *bullying*, logo consideramos os atos violentos e agressivos, mas é raro que os consideremos como atos de incivilidade. Vamos, então, refletir a respeito desse fenômeno sob essa ótica.

Por que é que mesmo os adultos que nunca foram vítimas de atos de violência, como assalto ou furto, sentem uma grande sensação de insegurança nos espaços públicos? Simples: porque eles sentem que nesses locais tudo pode acontecer. A vida em comunidade está comprometida, e cada um faz o que julga o melhor para si sem considerar o bem comum.

Outro dia, vi uma cena que exemplifica bem essa situação. Em uma farmácia repleta de clientes, só dois caixas funcionavam, o que causou uma fila imensa. Em dado momento, um terceiro caixa abriu e o atendente chamou o próximo cliente. O que aconteceu? Várias pessoas que estavam no fim da fila e outras que aguardavam ainda a sua vez correram para serem atendidas. Apenas uma jovem mulher reagiu e disse que estavam todos com pressa e aguardando a sua vez. Ela se tornou alvo de ironias e ainda ouviu um homem dizer que “a vida é dos mais espertos”. Essa cena permite uma conclusão: a de que ser um cidadão responsável e respeitoso promove desvantagens.

É esse clima que, de um modo geral, reina entre crianças e jovens: o de que ser um bom garoto ou aluno correto não é um bem em si. Além disso, as crianças e os jovens também convivem com essa sensação de insegurança de que, na escola, tudo pode acontecer. Muitos criam estratégias para evitar serem vistos como frágeis e se tornarem alvo de zombarias. Tais estratégias podem se transformar em atos de incivilidade.

A convivência promove conflitos variados e é preciso saber negociá-los com estratégias respeitadas e civilizadas. Muitos pais ensinam seus filhos a negociarem conflitos de modo pacífico e polido, mas muitos não o fazem. É preciso estar atento a esse detalhe. Aliás costume dizer que é nos detalhes que a educação acontece.

Faz parte também do trabalho da escola esse ensinamento. Aprender a não cometer atos de incivilidade diminuiria muito o *bullying*. Para tanto não se pode abandonar crianças ou jovens à própria sorte: é preciso a presença educativa e reguladora dos adultos. Isso vale, principalmente, nos horários escolares em que o fenômeno mais ocorre: na entrada, na saída e no recreio.

SAYÃO, Rosely. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 6 mar. 2008.
Caderno Equilíbrio. © Folhapress

Texto 1

Violência versus compaixão

Alba Zaluar

Em 1968, na Inglaterra dos Beatles e dos sindicatos fortes, uma linda menina de olhos azuis — Mary Bell — foi julgada como adulto quando tinha 11 anos de idade. Ela havia assassinado sem nenhum motivo dois meninos de 3 e 4 anos, provavelmente com outra amiga. Mary foi condenada, depois de uma série de reportagens e investigações apressadas em que a sua imagem foi pouco a pouco associada ao demônio. Ela ficou internada até 1980 em várias instituições, todas com o objetivo de recuperar crianças e adolescentes que ali cumprem pena, mas das quais saiu sem conseguir admitir o mal que havia feito. Em 1995 foi procurada por uma escritora interessada em entender por que as crianças matam. Foi nas longas conversas com essa mulher, durante as quais pôde reconstituir o seu passado, inclusive o descaso e a série de abusos sexuais sofridos por ela nas mãos de sua própria mãe com seus namorados, que Mary pôde finalmente um dia reconhecer ser a assassina e acrescentar:

“O que fiz não tem desculpa”. Ela havia recuperado sua consciência moral, e os sentimentos da vergonha, da culpa e da compaixão. Não foi apenas a disciplina da instituição, a horta das verduras, o contato com animais, a oficina mecânica, ou as aulas que lhe permitiram atingir esse ponto. Foi algo muito mais profundo.

A diminuição da idade na responsabilidade criminal de 18 para 16 anos poderia diminuir os efeitos da manipulação perversa do Estatuto da Criança e do Adolescente por impedir que jovens nessa faixa de idade sejam usados para garantir a impunidade de maiores. Mas, enquanto as medidas socioeducativas

forem mera ficção na letra da lei, enquanto não houver atendimento médico e psicológico a adolescentes tão precocemente comprometidos com a crueldade e a indiferença ao próximo, tal mudança de nada adiantará. Se o sistema de Justiça no Brasil não for capaz de estancar as absurdas taxas de impunidade nos homicídios, se o sistema de punição específica para menores homicidas não tiver meios de lhes devolver a consciência moral malformada ou desmantelada ao longo de suas abusadas vidas, continuaremos a ver os mesmos jovens a repetir tais atos sem remorso. Falta-lhes empatia, falta-lhes capacidade de avaliar o sofrimento que causam no outro, falta-lhes a fala que permite colocar-se no lugar do outro, ou seja, compaixão.

Enquanto isso não acontecer, não resta senão a alternativa da prisão para que outras Lianas não sejam imoladas e não fique apenas o olhar doloroso de seu pai a dizer: foi a minha filha, mas poderia ter sido a sua.

ZALUAR, Alba. *Folha de S.Paulo Online*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0705200706.htm>>. Acesso em: 7 maio 2007.

Imoladas: sacrificadas.

Crimes e castigo

Hélio Schwartzman

Atendendo a provocações, volto a comentar o inominável assassinato do casal de namorados Liana Friedenbach e Felipe Caffé, desta vez sob o aspecto da lei. A tarefa que me cabe não é das mais agradáveis, pois ao sustentar que não se reduza a maioria penal para 16 anos, como muitos agora exigem, estarei de algum modo defendendo o menor Xampinha, cujos atos estão além de qualquer defesa. O que de certa forma me tranquiliza é a convicção de que princípios existem para ser preservados contra exceções. E os crimes de Embu-guaçu [...] foram justamente uma trágica exceção.

É claro que não sou um daqueles tarados que colocam a maioria penal aos 18 anos como um fim em si mesmo. Não é desprovida de sentido a argumentação dos que defendem a redução afirmando que, nos dias de hoje, com a intensa circulação de informações, os jovens amadurecem mais cedo para algumas coisas. Se a lei já lhes faculta votar aos 16, por que não responder penalmente por seus atos?

Eu poderia, é certo, contra-argumentar. O jovem de 16 pode votar se quiser, enquanto o de 18 ou mais está obrigado a fazê-lo. De todo modo, um garoto de 16 não pode dirigir veículos, abrir ou fechar negócios e nem candidatar-se à maioria dos cargos públicos eletivos. [...]

O ponto que eu quero defender, contudo, não é este. Se, ignorando todas as nossas tradições jurídicas e culturais, fôssemos criar um sistema penal inteiramente novo, eu não veria grandes problemas em fixar a maioria aos 16 ou mesmo permitir que o tribunal determinasse a capacidade jurídica de cada acusado, independentemente de sua idade cronológica. [...]

É bom lembrar que a tradição do Direito brasileiro sempre foi a de considerar [os jovens] como seres em formação. Isso não significa, é claro, que crianças e adolescentes não devam ser punidos pelo que façam de errado. [...]

Se a almejada recuperação é relativamente rara, isso ocorre em grande medida porque a sociedade não se mostrou capaz de organizar *Febens* eficientes, que ofereçam uma chance real de ressocialização e não sejam verdadeiras escolas do crime. [...]

Também é preciso considerar que uma eventual redução da maioria penal dificilmente levaria a uma diminuição do envolvimento de jovens em crimes. Parte da criminalidade juvenil se explica pelo fato de quadrilhas se utilizarem de menores (e sua suposta impunidade) para “puxar o gatilho” no lugar de adultos. O resultado previsível de uma mudança na lei seria o recrutamento de um contingente de “soldados” ainda mais jovem do que o atual. O que fazer então? Reduzir ainda

mais a maioria penal? Para 11, 9, 7 anos de idade? Seguir o exemplo de alguns Estados norte-americanos e aplicar a pena de morte a crianças? [...]

A questão é que o Estado não pode ceder a essa lógica pré-kantiana, pré-jurídica, pré-civilizatória. Não pode, tampouco, imaginar que todo menor que se envolva em ilícitos seja um sociopata além da recuperação e quiçá da própria humanidade. Sempre existirão exceções, mas a lei precisa ser concebida para a regra. O poder público precisa se ater à ideia de punir o indivíduo — e sempre na justa medida, sem paixão — para universalizar o Direito. [...]

O que detém o crime não são exatamente as penas, mas um sistema que funcione. É esse o objetivo que precisamos perseguir.



Nunca antes, neste país...

Vivendo em um país onde as pessoas parecem não mais se preocupar em cumprir suas obrigações, testemunho, aos 85 anos, que hoje a ética tem pouco valor e obter vantagens a qualquer custo passou a ser regra. Fui surpreendido por uma conta da [empresa]* [...] cobrando R\$ 124,23, por uma ligação para Curitiba, em 21/12, com vencimento em 6/2. Não fizemos tal ligação nem conhecemos ninguém que more lá. Contatei 4 vezes a empresa, sem solução. Na última, o funcionário ameaçou protestar meu nome, se eu não pagar a conta, e que discutiria o ressarcimento somente após eu pagá-la. Pelo jeito, não são apenas os sequestradores que dão golpes pelo telefone. Não devo e não temo. Me recuso a pagar, já entrei no Procon e peço ajuda ao jornal.

A [empresa] responde:

“Não identificamos irregularidades na cobrança. Os clientes podem nos contatar no [...] (telefonia fixa) e [...] (telefonia móvel). O site do *Fale Conosco* é [...]. Ou então devem ir à loja mais próxima.”

O leitor comenta:

Além de incompetentes e desonestos, são mentirosos. Até hoje (18), ninguém me contatou para esclarecer a cobrança descabida.

A [empresa] enviou à coluna, no dia 20, resposta igual à enviada no dia 17, ratificando-a. No dia 23, o leitor confirmou que não recebeu telefonemas da empresa e que irá esperar a solução do Procon. Ele também agradeceu à coluna o envio da queixa à empresa.

(O Estado de S. Paulo, 27/6/2008.)

* Para preservar a identidade dos interlocutores, suprimimos a identificação do remetente e o nome da empresa.



Jupiter Unlimited/Other Images

ANEXO T - Carta Formal Argumentativa – adaptada de *Língua Portuguesa: linguagem e interação* – vol 3 – p. 260-261

Texto 1

Vários tipos de correspondência — cartas e *e-mails* — não circulam na esfera pessoal da comunicação: têm finalidades comunicativas diversas.

O texto a seguir é um exemplo de correspondência formal de solicitação e reclamação. Leia-o atentamente e compare-o com a carta pessoal de Elaine para Harriet, apresentada no Capítulo 8.

São Paulo, 18 de março de 2009

À ■■■■■■■■■■

Prezados senhores

Água fria, cabeça quente...

5 É esse o destino de quem se vale dos equipamentos e serviços da ■■■■■■■■■■. Visando à reforma do telhado da minha casa, solicitei remoção e recolocação do meu aquecedor solar, instalado há um ano e meio pela empresa ■■■■■■■■■■. O
10 serviço deveria ser feito conjuntamente com o telhadista, visto que interferiria na colocação de uma determinada manta que iria sob as telhas.

Marcadas data e hora, o telhadista esperou na 3ª feira os funcionários da ■■■■■■■■■■ durante
15 te muitas horas: o atendimento, marcado para as 9 horas, foi efetuado por volta das 15 horas.

Retiradas as placas solares, e diante da impossibilidade de o funcionário aguardar a instalação da manta para recolocar as peças no mesmo dia,
20 essas foram guardadas, pelos funcionários da ■■■■■■■■■■, num determinado local da casa (laje da guarita) a que se tem acesso apenas por meio de escada e onde não existe nada, exceto a laje. O local é protegido por cerca eletrificada e
25 fica, portanto, livre do alcance involuntário de qualquer pessoa.

Na recolocação das placas, dois dias depois, a empresa ■■■■■■■■■■ novamente atrasou 3 horas em relação ao horário combinado. Além disso,
30 tive de ouvir do funcionário a “ameaça” de que

Para preservar o nome da empresa, preferimos, na reprodução da carta, omiti-lo (substituindo-o por ■■■■■■■■■■). Quanto ao nome do remetente, usamos apenas as letras iniciais. O texto da correspondência de solicitação e reclamação foi enviado ao destinatário por *e-mail*.

o serviço talvez não fosse feito porque não havia, na rua, local para o estacionamento do veículo da empresa, condição que a ■■■■■■■■■■ não colocou no contrato de compra do aquecedor. Ou seja: que só vende seus produtos para quem fornece
35 local para estacionar seus carros. Resolvido por mim o problema do estacionamento do veículo da empresa, os funcionários subiram à tal laje para reconduzir as placas até o teto.

Começou o segundo drama: o vidro de uma
40 delas estava estilhaçado.

Considerando que ninguém teve acesso ao local, concluí não ser eu o responsável pela quebra do vidro, ali colocado por decisão do funcionário da empresa — supostamente, portanto, um local
45 seguro. Consultado sobre a quebra, o funcionário disse que tinha deixado tudo em ordem.

A ■■■■■■■■■■ não aceitou minha versão dos fatos e, desmentindo meu relato, afirmou que as placas só se quebram se forem submetidas a sobrepeso. O funcionário que me atendeu afirmou que “um simples passear de gato sobre as placas seria suficiente pra romper-lhes o vidro”, fato que muito me assustou, pois me deixou apreensivo
50 quanto à fragilidade de um material que normalmente fica exposto ao tempo. Note bem que ele falou em gato, não em gado. Mas nem gatos poderiam por ali circular, pois a área, que deve ter uns 2 metros quadrados, é protegida por cerca eletrificada. Explicado tudo isso à empresa, preferiu ela
60

desmentir-me, insistir que “alguma coisa teria acontecido” e não assumir a quebra da peça.

Como eu me recusei a cobrir o dano, não pelo custo, que não é elevado, mas por questão de princípio, o aquecedor foi reinstalado com uma peça a menos. Segundo o mesmo funcionário que me atendeu
65 por telefone, isso na verdade não tinha importância, porque a peça tinha “apenas finalidade estética”, o que também me causou certa estranheza. Sim, porque
70 pessoas não ficam sobrevoando casas...

Começou então o terceiro ato. O aquecedor elétrico da minha casa, que é acoplado ao solar, parou de funcionar no mesmo dia da reinstalação do aquecedor capenga. Solicitada visita emergencial da ■■■■■■■■■■ na quinta-feira, prometida a
75 vinda para sexta-feira, em horário comercial, a empresa nem sequer se preocupou em avisar que não viria: simplesmente deixou de aparecer para verificar o aquecedor capenga. No sábado, o aquecedor elétrico voltou a funcionar, talvez por obra
80 da piedade divina.

Como a ■■■■■■■■■■ não tinha vindo na sexta, nem remarcado o atendimento, não me preocupei

em comunicar nada à empresa, pois supus que nunca mais eles viriam. Hoje, sem aviso prévio, um
85 funcionário chegou há poucos minutos (às 14h10) para ver o que tinha acontecido. Constatou os problemas a que me havia referido e confirmou minhas suspeitas: o tal vidro que a ■■■■■■■■■■ não recolocou
90 por conta própria, visto que se quebrou no local onde o funcionário havia depositado as placas, não é apenas um acabamento: além de função estética, tem uma outra — proteger a placa.

Além dos prejuízos de tempo, tensão, etc. tenho agora um equipamento incompleto — um aquecedor solar capenga —, uma manta de telhado remendada, porque o funcionário que atendeu anteriormente
95 rompeu a manta — apesar dos insistentes pedidos do telhadista —, e um investimento irrecuperável, pois aquecedores solares só se pagam
100 após alguns anos de uso. E esse vai-se deteriorar antes que o investimento seja recuperado, obviamente. Não sei se esse tipo de atendimento é padrão da ■■■■■■■■■■. Comigo foi assim...

C. F. Disponível em www.reclameaqui.com.br/260394/heliotek/agua-fria-cabeca-quente. Acesso em out. 2009.

Leitura

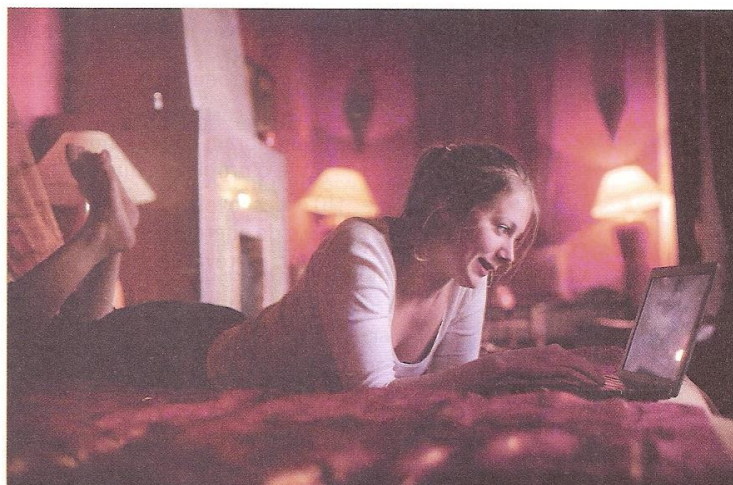
Carta aberta aos internautas

Uso de sites de relacionamento: estamos perdendo a capacidade de conversar com o outro

Na última terça-feira, a mídia noticiou que o Brasil é o país onde mais se utiliza sites de relacionamento, à frente inclusive do Japão, onde a internet é muito mais comum entre a população geral. Além disso, sabe-se que nosso país é também o líder mundial em tempo gasto nas conexões domésticas, superando países como EUA, Canadá e outros do Primeiro Mundo. Essa é uma boa notícia. A conhecida “inclusão digital” e o barateamento dos equipamentos fizeram com que praticamente todas as camadas da população pudessem ter computador próprio e, assim, o acesso ao conhecimento adquiriu proporções nunca antes observadas. Mas não para por aqui. Hoje, vemos jovens voltando mais cedo na madrugada somente para poderem colocar suas mensagens nos sites de relacionamento, descrevendo as experiências que acabaram de ter com os amigos. Vemos executivos carregando iPhones sendo chamados no meio da noite para resolver problemas imediatos da empresa ou checando sua lista de e-mails durante o almoço de domingo com a família. Resumo da ópera: a perda de intimidade ganhou novas dimensões, e essa é uma má notícia. Somos campeões no uso de sites de relacionamento porque estamos perdendo a capacidade de conversar com nossos parceiros. Mandamos e-mails para o colega da sala ao lado em vez de simplesmente caminhar até ele e dizer o que desejamos. A tecnologia hoje nos controla. Não devemos ser ingênuos a ponto de pôr a culpa no computador e na

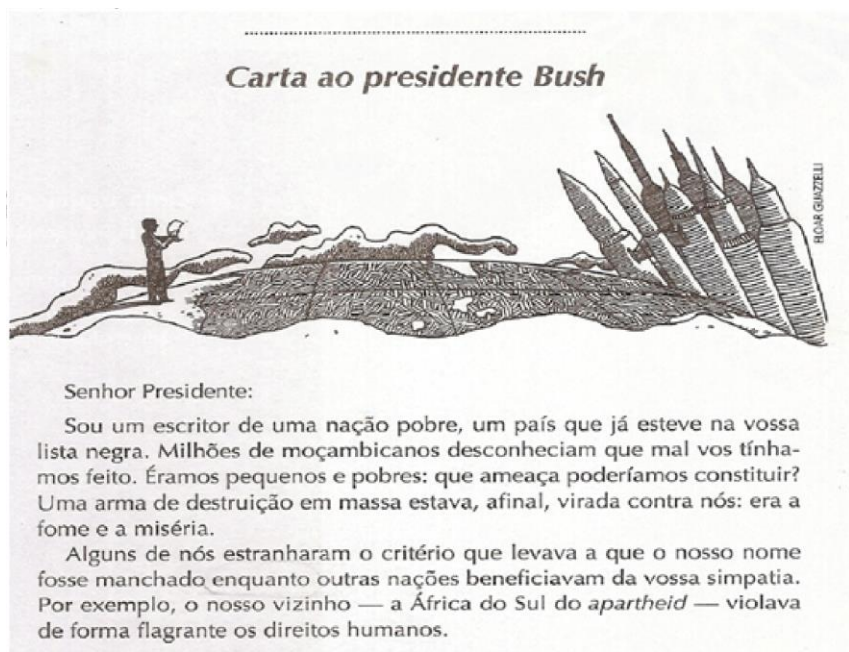
realidade virtual, mas me parece que essa nova tecnologia tornou-se o palco de nossas vulnerabilidades pessoais. Já atendi um rapaz de 17 anos que fica conectado 40 horas ininterruptas. Um outro da periferia que se apresenta como uma pessoa de sucesso que vive na zona sul. Assim, pergunto: estamos preparados para lidar com isso? Creio que não. Portanto, talvez reste muito pouco a ser comemorado nesse campo. E o pior: não há nada a fazer por ora. Somente o tempo para nos ensinar e apontar o caminho mais correto.

ABREU, Cristiano Nabuco de. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 15 mar. 2009.
Cristiano Nabuco de Abreu é psicólogo e coordenador do grupo de dependentes da internet do Hospital das Clínicas de São Paulo.



TIMOTHY ALLEN/AXIOM PHOTOGRAPHIC AGENCY/GETTY IMAGES

Muitas pessoas, segundo a carta aberta de um médico do Hospital das Clínicas de São Paulo, estão se tornando dependentes da comunicação virtual. Foto de 2008.



Senhor Presidente:

Sou um escritor de uma nação pobre, um país que já esteve na vossa lista negra. Milhões de moçambicanos desconheciam que mal vos tínhamos feito. Éramos pequenos e pobres: que ameaça poderíamos constituir? Uma arma de destruição em massa estava, afinal, virada contra nós: era a fome e a miséria.

Alguns de nós estranharam o critério que levava a que o nosso nome fosse manchado enquanto outras nações beneficiavam da vossa simpatia. Por exemplo, o nosso vizinho — a África do Sul do *apartheid* — violava de forma flagrante os direitos humanos.

Durante décadas fomos vítimas da agressão desse regime. Mas o *apartheid* mereceu da vossa parte uma atitude mais branda: o chamado "envolvimento positivo". O ANC esteve também na lista negra como uma "organização terrorista"! Estranho critério que levaria a que, anos mais tarde, os talibãs e o próprio Bin Laden fossem chamados de *freedom fighters* por estrategistas norte-americanos.

Pois eu, pobre escritor de um pobre país, tive um sonho. Como Martin Luther King certa vez sonhou que a América era uma nação de todos os americanos. Pois sonhei que eu era não apenas um homem, mas um país. Sim, um país que não conseguia dormir. Porque vivia sobressaltado por terríveis fatos. E esse temor fez com que proclamasse uma exigência. Uma exigência que tinha a ver consigo, Caro Presidente. E eu exigia que os Estados Unidos da América procedessem à eliminação do seu armamento de destruição em massa. Motivado por fundadas inquietações eu exigia mais: que inspetores das Nações Unidas fossem enviados para o vosso país. Que terríveis perigos me alertavam? Que receios o vosso país me inspirava? Não eram produtos de sonhos, infelizmente. Eram fatos que alimentavam a minha desconfiança. A lista é tão grande que escolherei apenas alguns:

- os Estados Unidos foram a única nação do mundo que lançou bombas atômicas sobre outras nações;
- o seu país foi a única nação a ser condenada por "uso ilegítimo da força" pelo Tribunal Internacional de Justiça;
- forças americanas treinaram e armaram fundamentalistas islâmicos mais extremistas (incluindo o terrorista Bin Laden) a pretexto de derrubarem os invasores russos no Afeganistão;
- o regime de Saddam Hussein foi apoiado pelos EUA enquanto praticava as piores atrocidades contra os iraquianos (incluindo o gaseamento dos curdos em 1988);
- como tantos outros dirigentes legítimos, o africano Patrice Lumumba foi assassinado com ajuda da CIA. Depois de preso e torturado e baleado na cabeça o seu corpo foi dissolvido em ácido clorídrico;
- como tantos outros fantoches, Mobuto Sese Seko foi por vossos agentes conduzido ao poder e concedeu facilidades especiais à espionagem americana: o quartel-general da CIA no Zaire tornou-se o maior na África. A ditadura brutal deste zairense não mereceu nenhum reparo dos EUA até que ele deixou de ser conveniente, em 1992;
- a invasão de Timor Leste pelos militares indonésios mereceu o apoio dos EUA. Quando as atrocidades foram conhecidas, a resposta da administração Clinton foi "o assunto é da responsabilidade do governo indonésio e não queremos retirar-lhe essa responsabilidade"; [...]
- em dezembro de 1987, os Estados Unidos foram o único país (junto com Israel) a votar contra uma moção de condenação ao terrorismo internacional. Mesmo assim, a moção foi aprovada pelo voto de cento e cinquenta e três países;

- em 1953, a CIA ajudou a preparar o golpe de Estado contra o Irã na sequência do qual milhares de comunistas do Tudeh foram massacrados. A lista de golpes preparados pela CIA é bem longa [...];
- ações de terrorismo biológico e químico foram postas em prática pelos EUA: o agente laranja e os desfolhantes no Vietnã, o vírus da peste contra Cuba que durante anos devastou a produção suína naquele país;
- o Wall Street Journal publicou um relatório que anunciava que 500 000 crianças vietnamitas nasceram deformadas em consequência da guerra química das forças norte-americanas.

Acordei do pesadelo do sono para o pesadelo da realidade. A guerra que o Senhor Presidente teimou em iniciar poderá libertar-nos de um ditador. Mas ficaremos todos mais pobres. Enfrentaremos maiores dificuldades nas nossas já precárias economias e teremos menos esperança num futuro governado pela razão e pela moral. Teremos menos fé na força reguladora das Nações Unidas e das convenções do direito internacional. Estaremos, enfim, mais sós e mais desamparados.

Senhor Presidente, o Iraque não é Saddam. São 22 milhões de mães e filhos, e de homens que trabalham e sonham como fazem os comuns norte-americanos. Preocupamo-nos com os males do regime de Saddam Hussein que são reais. Mas esquecem-se os horrores da primeira guerra do Golfo em que perderam a vida mais de 150 000 homens.

O que está destruindo em massa os iraquianos não são as armas de Saddam. São as sanções que conduziram a uma situação humanitária tão grave que dois coordenadores das Nações Unidas para apoio ao Iraque (Dennis Halliday e Hans Von Sponeck) pediram demissão em protesto contra essas mesmas sanções. Explicando a razão da sua renúncia, Halliday escreveu: "Estamos destruindo toda uma sociedade. É tão simples e terrível como isso. E isso é ilegal e imoral". Esse sistema de sanções já levou à morte meio milhão de crianças iraquianas.

Mas a guerra contra o Iraque não está para começar. Já começou há muito tempo. Nas zonas de restrição aérea a Norte e a Sul do Iraque acontecem continuamente bombardeios há 12 anos. [...]

Livrar-nos-emos de Saddam. Mas continuaremos prisioneiros da lógica da guerra e da arrogância. Não quero que os meus filhos (nem os vossos) vivam dominados pelo fantasma do medo. E que pensem que, para viverem tranquilos, precisam construir uma fortaleza. E que só estarão

seguros quando se tiver que gastar fortunas em armas.

Como o vosso país, que despende duzentos e setenta bilhões de dólares por ano para manter o arsenal de guerra. O senhor bem sabe o quanto essa soma poderia ajudar a mudar o destino miserável de milhões de seres. O bispo americano Monsenhor Robert Bowman escreveu-lhe no final do ano passado uma carta intitulada "Por que é que o mundo odeia os EUA?".

O bispo da Igreja Católica da Flórida é um ex-combatente na guerra do Vietnã. Ele sabe o que é a guerra e escreveu: "O senhor reclama que os EUA são alvo do terrorismo porque defendemos a democracia, a liberdade e os direitos humanos. Que absurdo, Senhor Presidente! Somos alvos dos terroristas porque, na maior parte do mundo, o nosso governo defendeu a ditadura, a escravidão e a exploração humana... Somos alvos dos terroristas porque somos odiados. E somos odiados porque o nosso governo fez coisas odiosas. Em quantos países agentes do

Estratégias argumentativas

Pergunta retórica

Em textos argumentativos, muitas vezes uma pergunta é feita não porque o autor do texto não saiba a resposta, mas para chamar a atenção do leitor para um determinado aspecto da argumentação. Trata-se, portanto, de uma **pergunta retórica**, cuja "resposta" é dada, na sequência, pelo próprio autor do texto. Um exemplo é o título da carta que o Monsenhor Bowman enviou ao presidente americano: "Por que é que o mundo odeia os EUA?". Neste caso, a carta apresenta as respostas para essa pergunta retórica. As perguntas retóricas ajudam a manter o foco do leitor na argumentação que está sendo construída.

nosso governo depuseram líderes popularmente eleitos substituindo-os por ditadores militares, fantoches desejosos de vender o seu próprio povo às corporações norte-americanas multinacionais?". E o bispo conclui: "O povo do Canadá desfruta de democracia, de liberdade e de direitos humanos, assim como o povo da Noruega e da Suécia. Alguma vez o senhor ouviu falar de ataques a embaixadas canadenses, norueguesas ou suecas? Nós somos odiados não porque praticamos a democracia, a liberdade ou os direitos humanos. Somos odiados porque o nosso governo nega essas coisas aos povos dos países do Terceiro Mundo, cujos recursos são cobiçados pelas nossas multinacionais".

Senhor Presidente, Sua Excelência parece não necessitar que uma instituição internacional legítima o seu direito de intervenção militar. Ao menos, que possamos nós encontrar moral e verdade na sua argumentação. Eu e mais milhões de cidadãos não ficamos convencidos quando o vimos justificar a guerra. Nós preferíamos vê-lo assinar a Convenção de Kyoto para conter o efeito estufa. Preferíamos tê-lo visto em Durban na Conferência Internacional contra o Racismo.

Não se preocupe, senhor Presidente. A nós, nações pequenas deste mundo, não nos passa pela cabeça exigir a vossa demissão por causa desse apoio que as vossas sucessivas administrações concederam a não menos sucessivos ditadores. A maior ameaça que pesa sobre a América não são armamentos de outros. É o universo de mentira que se criou em redor dos vossos cidadãos.

O maior perigo não é o regime de Saddam, nem nenhum outro regime. Mas o sentimento de superioridade que parece animar o vosso governo. O vosso inimigo principal não está fora. Está dentro dos EUA. Essa guerra só pode ser vencida pelos próprios americanos.

Eu gostaria de poder festejar a derrubada de Saddam Hussein. E festejar com todos os americanos. Mas sem hipocrisia, sem argumentação para consumo de diminuídos mentais. Porque nós, caro Presidente Bush, nós, os povos dos países pequenos, temos uma arma de construção em massa: a capacidade de pensar.

Mia Couto.

COUTO, Mia. Pensamentos: textos de opinião. Lisboa: Caminho, 2005. p. 33-39. (Fragmento adaptado).

Apartheid: "viva separada", em africâner (língua falada na África do Sul). Política segregacionista que esteve em vigor na África do Sul entre 1948 e 1990. A segregação racial promovida pelo regime do apartheid fazia com que os brancos fossem os únicos a ascender ao poder, enquanto todos os outros povos eram obrigados a viver separadamente, sem direito à verdadeira cidadania.

ANC: African National Congress, ou seja, Congresso Nacional Africano. O ANC foi um dos movimentos a lutar, na África do Sul, contra o regime do apartheid. Desde 1994, quando se realizaram as primeiras eleições multirraciais no país, o ANC é o partido político que detém o poder.

Freedom fighters: "defensores da liberdade", em inglês.

Gaseamento: ato de expor a gases tóxicos ou asfixiantes.