

POLIFONIA	CUIABÁ	EdUFMT	Nº 06	P.145-158	2003	ISSN 0104-687X
-----------	--------	--------	-------	-----------	------	----------------

Confronto de opiniões: seleção lexical e movimentos argumentativos na escrita

Maria Rosa Petroni (UFMT)

Enfim, é pelo discurso que persuadimos, sempre que demonstramos a verdade ou o que parece ser a verdade, de acordo com o que, sobre cada assunto, é suscetível de persuadir. (Aristóteles)

ABSTRACT: The objective of this article is to present a proposal of written textual production based on didactic sequences, in order to improve the abilities of young adult pupils. These didactic sequences allow to identify textual models they must learn and recognize the necessary argumentative moves to the production of written argumentative texts.

KEY WORDS: argumentative text, opposite opinions, linguistic and argumentative competence.

RESUMO: O objetivo deste artigo é apreentar uma proposta de produção textual escrita baseada em sequências didáticas, para desenvolver as habilidades de alunos adultos jovens. Estas sequências didáticas permitem identificar modelos textuais que eles precisam aprender e reconhecer os movimentos argumentativos necessários à produção de textos argumentativos escritos.

PALAVRAS-CHAVE: texto argumentativo, opiniões divergentes, competência lingüística e argumentativa.

A produção de um objeto lingüístico, qualquer que seja ele, requer o domínio de algumas habilidades específicas. No caso do texto argumentativo, por exemplo, são exigências mínimas

para a instauração de um interlocutor, a construção de sua opinião, a apresentação de uma argumentação coerente, a instauração de uma voz argumentativa que dialoga com esse interlocutor, a negociação entre pontos de vista divergentes, a estruturação do texto, tudo isso direcionado pelo objetivo de produzir um discurso, adequado à situação argumentativa, para atingir esse interlocutor. Entretanto, a escola não tem oferecido condições para o desenvolvimento dessas habilidades na modalidade escrita. Embora esse fato não seja recente, tampouco desconhecido das instâncias responsáveis, as soluções para esse problema não têm acompanhado o ritmo do agravamento do fenômeno que se conhece como a “crise na/da linguagem” escrita.

Diferentemente do que se constata na escrita, na modalidade oral são poucas ou quase inexistentes as dificuldades dos alunos para defender uma opinião, expressar um ponto de vista, assumir uma posição frente a determinado tópico. As discussões chegam a ser bastante “acaloradas”, como todo professor pode comprová-lo diariamente. Trabalhando com adultos jovens, egressos do então 2º grau, selecionados pelo exame vestibular, não constatei nenhuma deficiência argumentativa nas trocas lingüísticas orais realizadas comigo e com seus pares. Entretanto, na modalidade escrita, as dificuldades, tanto lingüísticas como discursivas, avolumavam-se e manifestavam um total distanciamento desses alunos em relação ao texto argumentativo escrito. Tal distanciamento foi reforçado com a análise do texto produzido por eles no exame vestibular. Excepcionalmente, esses alunos foram selecionados segundo duas categorias de exames: o Unificado e o Especial. No primeiro, o tema da redação foi *A idade da responsabilidade penal deve ser diminuída?*; no segundo, *A leitura como exercício de cidadania*.

As dificuldades identificadas nas provas escritas não diferem daquelas apresentadas e discutidas por pesquisadores que se dedicaram à análise de textos produzidos em provas de vestibular (Rocco, 1981; Pécora, 1983; Val, 1993, dentre outros). Considero que a recorrência desses problemas, identificados há muito tempo e ainda não solucionados, reforça a necessidade de um ensino adequado da produção escrita, especialmente, do texto

argumentativo. É incontestável, também, que tais dificuldades são argumentos irrefutáveis de que a permanência de um sistema de ensino voltado exclusivamente para os aspectos gramaticais, desvinculados da linguagem efetivamente empregada, tem-se mostrado duplamente insuficiente e ineficiente, uma vez que, na maioria das vezes, não apenas fracassa ao tentar ensinar o padrão culto da língua, como também não promove o desenvolvimento das habilidades necessárias para transformar os alunos em (bons) produtores de textos escritos. Ser um produtor de textos escritos, especialmente de textos argumentativos, significa assumir o papel de locutor, responsabilizando-se pelos textos que produz, adequando-os à situação de comunicação, para que constituam discursos dirigidos a um interlocutor.

O atual estágio de “penúria” do ensino da língua escrita é uma conseqüência do esfacelamento do ensino como um todo. No amplo leque de problemas que essa situação representa, o que me interessa, especificamente, é aquele que diz respeito ao ensino-aprendizagem do texto/discurso argumentativo escrito. Os resultados desse ensino não apenas podem ser identificados em sala de aula, por todo professor, como também ganham visibilidade no período pós-vestibular, quando se divulgam listas de “pérolas” produzidas nesse exame seletivo. Geralmente são ocorrências em que se manifestam dificuldades de diversas ordens, especialmente aquelas relacionadas à articulação de operações básicas de argumentação. Comparados ao desenvolvimento argumentativo oral desses alunos, que não apresenta qualquer problema, esses resultados incomodam muito, embora não causem surpresa, infelizmente. Uma explicação para esse “descompasso” entre desempenho oral e escrito pode ser encontrada, certamente, nos métodos de aprendizagem de uma e outra modalidade: a primeira não depende da escola ou do processo de escolarização, pois acontece naturalmente, nas trocas lingüísticas cotidianas em que os indivíduos se envolvem, sendo resultado, portanto, da interação, da prática lingüística genuína em situações reais de comunicação. A segunda, ao contrário, tem trazido a marca da artificialidade, da limitação e da descontextualização, elementos que impedem o domínio adequado da escrita.

Uma tal situação impõe a necessidade de um caminho alternativo para o ensino-aprendizagem de escrita, especialmente, do texto argumentativo. Tal caminho pode ser trilhado seguindo a opção metodológica fundamentada em *seqüências didáticas*.

Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993:34), as seqüências didáticas *se caractérisent par un va-et-vient constant entre des activités pédagogiques centrées sur les différentes capacités langagières impliquées dans la maîtrise d'un type discursif donné*. Para os autores (1993:30-1), as operações implicadas em qualquer produção lingüística são as de *planificação, estruturação temporal, coesão, conexão e modalização*. Nessa produção lingüística, distinguem três ordens de “capacités langagières”, ou “aptitudes requises pour la réalisation d'un texte dans une situation d'interaction déterminée”:

- a) capacidades de ação, isto é, adaptação da produção lingüística às características do contexto e do referente;
- b) capacidades discursivas, ou seja, mobilização de modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada;
- c) capacidades lingüístico-discursivas, quer dizer, domínio das múltiplas operações psicolingüísticas exigidas para a produção de um discurso singular.

Reiterando a influência definitiva do meio social no desenvolvimento das capacidades lingüísticas, os autores afirmam que, além de serem objeto de aprendizagem social, essas capacidades constroem-se em permanente interação. Em razão disso, as situações de interação são decisivas no processo de apropriação de saberes e de saber-fazer.

Para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993:34), as ações de produção lingüística decorrem *des représentations du contexte et du référent*, as quais determinam a escolha e a estruturação dos discursos no quadro de uma *négociation des paramètres du contexte social*, que

inclut également l'ensemble des modèles discursifs disponibles et leur finalité sociale, et dès lors, la décision d'adopter un type d'action de production langagière

adapté à l'environnement social est toujours partiellement solidaire de la décision d'adopter le type de discours considéré comme pertinent. Le choix d'un type de discours est donc orienté à la fois par les paramètres synchroniques de l'action langagière et par les déterminations socio-historiques cristallisées dans l'interdiscours.

Os mesmos autores (1993:33), opondo concepções de ensino centradas sobre a aquisição e sobre a aprendizagem, afirmam que assumir esta última implica levar em consideração o fato de os discursos serem construções sócio-históricas que conservam suas propriedades gerais pelo exercício constante de atualização dessa formação. Além disso, a apropriação do saber e do saber-fazer se estabelece num quadro de interação, direta ou indireta, com outros membros do grupo social. Em vista disso, os autores consideram indispensável ao professor: a) definir explicitamente os modelos discursivos cujo domínio seja socialmente requerido; b) promover situações que favoreçam a mobilização do aluno (razões e objetivos capazes de fazê-lo agir de certa maneira); c) pensar as modalidades de influência social com as quais é desejável que o aprendiz seja confrontado.

Dessa forma, transpondo para o ensino formal os processos de aprendizagem de diferentes discursos, os autores propõem a realização de seqüências didáticas que visam ao progresso dessa aprendizagem de produção de discursos escritos pelos alunos. Tais seqüências didáticas compõem-se de atividades pedagógicas voltadas para a compreensão e a produção do discurso argumentativo escrito. Dentre essas atividades, destacam-se leitura de textos argumentativos com diferentes opiniões a respeito do tema, debate, análise, observação e comparação dos recursos lingüístico-discursivos empregados em cada um deles, jogo de papéis sociais, exercícios de vocabulário, com ênfase no estabelecimento de relações lógico-discursivas, exercícios de reconhecimento e produção de expressões características do gênero discursivo argumentativo. Tais atividades recaem sobre diferentes capacidades lingüísticas implicadas no domínio do discurso argumentativo escrito e

exigidas em sua produção, materializadas nos modelos retóricos oferecidos à leitura.

Apresento, na seqüência, uma proposta de produção textual derivada da realização de uma seqüência didática argumentativa, cujo tema foi sugerido pelos próprios alunos.

Cada seqüência didática argumentativa pode desenvolver-se em tempo variável, segundo os objetivos, os interesses e as necessidades dos alunos envolvidos. Aquela aqui descrita desenvolveu-se em doze aulas, de aproximadamente cinquenta minutos cada uma, assim distribuídas: uma aula para a discussão do projeto de produção escrita do texto inicial; uma para a produção escrita efetiva do texto inicial, a partir do tema proposto pelos alunos; quatro para leitura, análise e discussão de textos argumentativos, com diferentes pontos de vista sobre esse tema, destacando aspectos a serem enfatizados, de acordo com as dificuldades identificadas nos textos iniciais; uma para a produção do texto definitivo; quatro para leitura, discussão e revisão desse texto; uma para a reescrita desse texto.

Um dos temas sugeridos pelos alunos para discussão foi formação profissional. A esse respeito, foram lidos e discutidos vários textos, dos quais, um em especial, intitulado Por que o diploma é uma bobagem, de Gilberto Dimenstein, publicado na Folha de São Paulo, de 12 de dezembro de 1999, provocou reações diferentes entre os alunos. Aproveitando essa manifestação de opiniões divergentes sobre a tese defendida pelo autor, apresentei a proposta que segue.

Considere todas as discussões que fizemos durante as aulas, além de seus conhecimentos anteriores, sua experiência pessoal e profissional, bem como sua situação de atual ou de futuro professor de Língua Portuguesa, para produzir o seu texto, de acordo com as sugestões a seguir.

*Agora, assumo uma posição sobre a tese apresentada e defendida por Gilberto Dimenstein de o “diploma ser uma bobagem”. Produza um texto argumentativo, levando em consideração a existência de um destinatário que **não** concorda com sua opinião. A partir disso, elabore o seu texto tentando convencê-lo a admitir que o ponto de vista mais adequado ao problema em discussão é aquele que*

você defende. Não se esqueça de que para defender um ponto de vista é preciso ter argumentos sólidos e eficazes. Não se esqueça, também, de seguir os passos da planificação do texto e de dar título a seu texto.

Dessa proposta, foi produzido o seguinte texto, fielmente transcrito:

Por que o diploma NÃO é uma bobagem

É um absurdo a forma como, atualmente, muitas pessoas acreditam que o diploma tornou-se ineficaz e ultrapassado. Ele, muito pelo contrário, continua sendo um elemento de fundamental importância para a aquisição de qualquer emprego.

Com o amplo desenvolvimento dos meios de comunicação, a informação e a atualização constituíram-se em termos de grande relevância na vida das pessoas. Contudo, o diploma ainda é a maior prova de conhecimento, uma vez que ele exige exaustivos anos de estudo e aprendizado, garantindo, com isso, uma preparação destes profissionais. Portanto, pessoas munidas deste documento têm mais condições de conseguirem um serviço do que aqueles que não possuem formação alguma e, por conseguinte, uma precária ou nenhuma preparação.

Há ainda o mito de que o prestígio do trabalhador depende de sua flexibilidade, criatividade e capacidade de trabalhar em grupo, sendo ignorado o fato dele possuir ou não um diploma. Isso porque, para muitos, este papel limita-se apenas à prova de um conhecimento técnico, o que, entretanto, não é verídico. Ao cursar uma faculdade, os universitários são submetidos a aulas práticas, a estágios, nos quais o seu aprendizado é mostrado e avaliado. Há, assim, um contato direto com sua área de estudo; uma experiência que comprova a capacidade deste indivíduo em lidar com a situação ao qual foi exposto.

Também é importante averiguar o modo como o empregado é valorizado. Se ele se apresentar como

formado, com uma faculdade concluída, o seu salário será bem maior do que se ele contar apenas com o término do ensino médio. Um exemplo disso está em uma profissão bastante conhecida: a de professor. Lecionando ele com um diploma em mãos, o seu ganho é superior, sem dúvida. Caso contrário, não haveria tantos profissionais buscando novos títulos como mestrados e doutorados. Se isso ocorre, é devido ao valor que possui tais diplomas.

E, mesmo sendo as experiências acumuladas nos vários empregos e funções vistas como necessárias no campo profissional das pessoas, elas, por se tratarem de um conhecimento empírico apenas e não de um científico também (como é o caso do conhecimento universitário) não são tão decisivos na inserção ao mercado de trabalho. A universidade oferece em seus cursos a oportunidade de se estudar detalhadamente cada aspecto de determinado setor, promovendo uma aprendizagem de qualidade que elimina a vasta margem de erros que podem ser cometidos quando esta aprendizagem só é adquirida na prática. Este fato pode ser comparado ao ato de se aprender a andar de moto. Na presença de um instrutor, os riscos do aluno cair e se machucar são mínimos, se não nulos, em vista de se aprender a andar sozinho ou com algum amigo que pode não ter preparação suficiente para ensinar.

Deste modo, não há como negar que os diplomas são elementos ainda muito almejados e valorizados na atualidade. E, se no campo profissional ela é de supra importância, ela também é bastante relevância no campo social, político, econômico e cultural, pois quando se trata de uma pessoa formada, logo a relaciona com uma pessoa instruída, de uma com farta bagagem de conhecimentos. Os diplomas, com isso, ainda hão de resistirem muito até adentrarem na condição de inúteis e ultrapassados.

A identificação da tentativa de contra-argumentação é imediata nesse texto, uma vez que o título já se apresenta como uma *réplica* à tese defendida por um enunciador, no caso em análise o autor de um dos artigos jornalísticos lidos, discutidos e

utilizados como elementos estimuladores dessa produção escrita. A polifonia, então, marca-se pela recuperação e pressuposição de um problema, isto é, de uma questão discutível, passível de admitir diferentes pontos de vista. Assim, em *Por que o diploma NÃO é uma bobagem*, o locutor do texto insere o advérbio de negação - *não* - produzindo uma negação polêmica que mantém uma relação de contradição com o enunciado refutado (o diploma é uma bobagem).

Com esse recurso, o locutor põe em cena dois enunciadores com pontos de vista distintos. Segundo Maingueneau (1989:80), o enunciado negativo comporta dois pontos de vista diferentes, atribuídos a dois enunciadores igualmente diferentes, dos quais *o primeiro assume o ponto de vista rejeitado e o segundo, a rejeição deste ponto de vista*. Ao optar por esse recurso lingüístico-discursivo, assume uma postura explícita diante da questão em debate, abrindo espaço para a negociação entre dois pontos de vista.

Nesse título, além de marcar explicitamente a negação, o locutor o faz com um recurso tipográfico - as letras maiúsculas - que intensifica sua não-adesão à tese oposta. O título constitui-se de uma frase gramatical completa, que parece funcionar como uma síntese do texto a ser desenvolvido (cf. Coracini, 1989).

No espaço aberto pela réplica, materializada no título, a polifonia marca-se, também, na inserção do ponto de vista do enunciador genérico “muitas pessoas”, a quem o locutor concede a palavra para identificar o ponto de vista que irá (tentar) desqualificar. A inserção das palavras desse enunciador genérico se faz pelo discurso indireto, por meio do qual é relatado um outro ato de enunciação, reformulado com as próprias palavras do locutor (Authier-Revuz, 1998).

A inserção do ponto de vista do outro enunciador genérico no texto realiza-se por uma operação de argumentação, por intermédio da qual o locutor traz para o interior do texto “dados” que se constituem em argumentos na criação de um universo lingüístico (Geraldi, 1993:196). Essa operação de argumentação propicia a contra-argumentação, que se desenvolverá na seqüência do texto.

Para dar forma à sua réplica, o locutor recorre a um procedimento parafrástico, construindo com um comentário metalingüístico a negação semântica — caracterizada pelo sentido negativo do *pattern frasal* (*é um absurdo ...*). Plebe e Emanuele (1992:41) definem o *pattern* como *esquema articulado, de que se possa reproduzir apenas um motivo, variando o resto*. Além desse recurso para marcar sua discordância em relação à tese do enunciador, a opinião contrária do locutor é expressa, ainda, pelo emprego da expressão genérica *muitas pessoas*, às quais credita a responsabilidade pela tese recusada (*o diploma tornou-se ineficaz e ultrapassado*). Essa recusa é confirmada imediatamente, com o operador argumentativo *pelo contrário*, intensificado pelo advérbio *muito*.

Ainda para reforçar seu ponto de vista “pró-diploma”, emprega o verbo *continuar*, que marca a pressuposição de que ele, o locutor, e uma parte da comunidade a que pertence atribuem importância fundamental ao diploma. Na seqüência, parece concordar parcialmente com o argumento de seu oponente, admitindo a relevância da informação e da atualização na vida das pessoas (*Com o amplo desenvolvimento ... vida das pessoas.*). Essa atitude de concessão do locutor (cf. Auricchio et alii, 1992; Maingueneau, 1989) revela um cuidado para que seu raciocínio tenha a aparência de objetividade e, seja, portanto, realista e não desqualificado como radical diante de um dado do contexto extralingüístico. Em seguida, o locutor busca atenuar a abrangência desse argumento, recorrendo ao operador argumentativo *contudo*, que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias (mesmo considerando a importância da informação e da atualização, o diploma ainda é a maior prova de conhecimento). É por meio desse operador que reafirma seu ponto de vista sobre a importância do diploma.

Ao afirmar seu ponto de vista como uma contra-argumentação, o locutor justifica-o apresentando argumentos “pró-diploma” (*... uma vez que ele exige exaustivos anos de estudo e aprendizado, garantindo, com isso, uma preparação destes profissionais*) para concluir pela importância do diploma, ou seja, pela validade de sua tese (*Portanto, pessoas munidas deste documento têm mais condições de conseguirem um serviço do que*

aqueles que não possuem formação alguma e, por conseguinte, uma precária ou nenhuma preparação). É a constatação da heterogeneidade constitutiva de todo discurso, materializada no processo contra-argumentativo.

No processo de contra-argumentação, o locutor alude ao ponto de vista de outro enunciador (jornalista), classificando um de seus argumentos (os profissionais de recursos humanos pedem cada vez menos conhecimentos técnicos e mais flexibilidade, criatividade, capacidade de trabalhar em grupo) como *mito*, isto é, como algo utópico, sem respaldo real. Justifica essa classificação atribuindo a um enunciador genérico (*muitos*) uma limitação quanto à compreensão do papel do trabalhador e de sua formação. Constrói seu argumento, muito provavelmente, com base em experiências anteriores e sobre o conhecimento que tem do estágio e das aulas práticas que integram seu currículo. Opondo as características exigidas pelos profissionais de recursos humanos às atividades desenvolvidas durante o curso universitário, o locutor apresenta mais um argumento para validar sua opinião sobre a importância do diploma.

Nesse processo de contra-argumentação, o locutor compartilha o espaço discursivo de sua enunciação com outro enunciador, consubstanciando a heterogeneidade mostrada de seu discurso. Ao introduzir o argumento do enunciador exterior ao seu discurso, dá conta da presença inevitável do Outro nesse discurso (Authier-Revuz, 1982).

Para reforçar seu ponto de vista, acrescenta outro argumento de sua experiência pessoal: a remuneração do professor portador de um diploma é superior à daquele que não o possui. Sua posição é explicitamente marcada com a expressão *sem dúvida*, que exprime o grau de certeza que o locutor tem quanto ao argumento que aduz. Para comprovar sua certeza, e para antecipar uma possível refutação do interlocutor, introduz mais um argumento para reforçar sua tese: o fato de haver profissionais que buscam títulos de pós-graduação. Para o locutor, esse exemplo funciona como mais um argumento em favor de sua tese, uma vez que, se esse fato ocorre, é porque o diploma possui valor. Estabelece, pois, uma relação de causa e

conseqüência para afirmar mais uma vez seu ponto de vista e rebater o do enunciador.

Na seqüência, o locutor faz nova manobra concessiva ao ponto de vista do enunciador, utilizando-se do operador argumentativo *mesmo* para reconhecer as experiências acumuladas como necessárias, para, em seguida, negar-lhes o caráter decisivo que poderiam assumir no mercado de trabalho. Ao classificar essas experiências de *conhecimento empírico e não científico*, o locutor atribui-lhes um valor menor, ainda que lhes reconheça tal valor. Para sustentar seu ponto de vista, o locutor introduz como justificativa para estabelecer tal classificação o papel da universidade na formação do profissional. Ainda nessa perspectiva, acrescenta uma comparação, melhor dizendo, um exemplo de sua experiência prática, para reforçar o caráter decisivo do “conhecimento científico”, comparando a formação universitária, portanto científica, àquela oferecida por um instrutor de motociclismo: na presença deste, os riscos de acidentes são menores que na daquele que não tem preparação suficiente para ensinar e poderia oferecer apenas uma formação empírica, prática.

Na conclusão, o locutor retoma sua tese e amplia o valor do diploma, estendendo-o do campo profissional para o político, social, econômico e cultural, relacionando-o com instrução e bagagem de conhecimentos e reafirmando seu valor. Ainda nesse parágrafo conclusivo podem ser observados alguns problemas de seleção lexical, concordância nominal, ausência de termos, hipercorreção, que não ocorrem no restante do texto. Talvez possam ser atribuídos à desatenção do sujeito ao produzir o texto.

Nesse texto, como se pode observar, há uma tentativa constante de confrontar pontos de vista. Para alcançar esse objetivo, o locutor lança mão de diferentes recursos lingüístico-discursivos, tais como, a pressuposição, a concessão, as relações de causa-conseqüência, a exemplificação (“testemunho”) pessoal. Assim, constrói a imagem de alguém que não apenas defende uma posição como sendo a mais adequada à discussão proposta, como também a de alguém que defende uma tese com a qual a maioria das pessoas concorda.

A análise apresentada indica que o resultado da aprendizagem de uma ação lingüística, mediatizada por um objeto específico, socialmente elaborado, que se transforma em instrumento de aprendizagem entre aquele que aprende a produzir o texto/discurso argumentativo escrito e a situação em que o faz, é sempre possível, desde que oferecidas as condições necessárias para tal fim. Os recursos de que o locutor lança mão na sua produção estão todos presentes nos modelos retóricos com os quais trabalhou. Não só o *pattern frasal*, presente na maioria dos textos como indicador de subjetividade, como também o emprego de expressões opositivas (ao contrário, em contrapartida) e a concessão, marcada por operadores argumentativos diversos (mas, porém, no entanto, entretanto, embora) e também por oração subordinada concessiva (mesmo sendo = mesmo que seja). Tais ocorrências não só reafirmam a viabilidade de uma proposta de trabalho com o modelo retórico, como também comprovam o desenvolvimento da capacidade de ação lingüística dos sujeitos envolvidos nesse processo de leitura e produção, sujeitos que passaram por todas as etapas do ensino fundamental e médio, sem o adequado desenvolvimento de suas habilidades escritas. Se puderam aprender nessa fase da vida, tanto melhor o fariam se iniciados desde cedo nos caminhos da escrita genuína.

Bibliografia

AURICCHIO, A.; MASSERON, C.; PERRIN-SCHIRMER, C.. La polyphonie des discours argumentatifs: propositions didactiques. *Pratiques*. Paris: CRESEF, n° 73, p. 7-50, mars 1992.

AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas. A não-coincidência do dizer*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1998.

CORACINI, M. J. O título: uma unidade subjetiva (caracterização e aprendizagem). *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n° 13, p.:235-254, jan/jun.1989.

DOLZ, J., PASQUIER, A., BRONCKART, J-P. L´acquisition des discours: emergence de une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Études de Linguistique appliquée. Appropriation, descriptions et enseignements de langue*. Paris: Didier Érudition, v. 92, p. 23-37, 1993.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas/SP: Pontes, 1989.

PLEBE, A.; EMANUELE, P. *Manual de retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. A Revista Polifonia publica artigos originais na área de linguagens, em português, inglês, francês e espanhol.
2. Os artigos devem ser acompanhados de uma carta de encaminhamento, com nome e endereço completo dos autores e de uma declaração de que o trabalho fora revisado.
3. O recebimento dos artigos e sua aceitação serão comunicados aos autores pela comissão editorial da revista.
4. Serão fornecidos gratuitamente aos autores 03 (três) exemplares da revista.
5. O trabalho deverá ser digitado em Word for Windows, obedecendo a seguinte formatação:
 - a) Configuração de página:
 - Tamanho do papel: A4
 - Margem superior: 6,8 cm
 - Margem inferior: 7,0 cm
 - Margem esquerda: 4,75 cm
 - Margem direita: 4,75 cm
 - Medianiz: 0 cm
 - Cabeçalho: 5,8 cm
 - Rodapé: 5,8 cm
 - b) Título do trabalho
 - Times New Roman 12, negrito, alinhamento centralizado.
 - c) Nome do autor seguido da instituição.
 - Autor: Times New Roman 10, negrito e o nome da instituição em caixa alta entre parênteses, alinhamento à direita.
 - d) Artigos:
 - O artigo deverá vir acompanhado de resumo (no máximo 10 linhas) e três palavras-chaves em duas versões (inglês e português) Times New Roman 12, alinhamento justificado, com espaçamento simples entre linhas sem parágrafo.
 - Artigo: Times New Roman 12, alinhamento justificado, com espaçamento simples entre linhas, margem 1,5 de primeira linha.
 - As citações deverão ser recuadas da margem esquerda sendo que a margem de 1ª linha em 2,1 cm e a da 2ª linha em 1,5 cm. Times New Roman 12, alinhamento justificado, itálico.
 - e) O rodapé deve ser usado apenas para notas explicativas e não mais para referência bibliográfica que deve ser feita oportunamente no próprio texto, da seguinte maneira (Andrade, 1980: 7).
 - f) A bibliografia deve ser feita de acordo com as normas da ABNT.
6. O trabalho deverá ser encaminhado para o endereço abaixo em 03 vias impressas e em disquete.

Universidade Federal de Mato Grosso - Instituto de Linguagens
Revista Polifonia
Av. Fernando Corrêa da Costa, s/n – Coxipó - CEP: 78.060-900
Cuiabá-MT – Brasil - Fones: 0XX-65-615.8401 – Fax: 0XX-65-615.8413