

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS –
FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

ANA MARIA JUNQUEIRA FABRINO

O lugar dos lugares - a escrita argumentativa na universidade

São Paulo

2008

ANA MARIA JUNQUEIRA FABRINO

O lugar dos lugares - a escrita argumentativa na universidade

Tese apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Letras.

Área de Concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein

São Paulo

2008

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação



FOLHA DE APROVAÇÃO

Ana Maria Junqueira Fabrino
O lugar dos lugares - a escrita argumentativa na
universidade

Tese apresentada ao Departamento de Letras
Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo
para obtenção de título de Doutor.
Área de Concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Aprovada em: ___/___/_____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Para meu pai Sello,
Wish you were here.

Agradecimentos

À Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein, pela orientação serena e competente.

Ao Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, pela dedicação ao projeto 510/05, convênio Capes/ Cofecub, no papel de coordenador tenaz e determinado e, também, ao lado da Profa. Dra. Maria Adélia Ferreira Mauro, pelas observações pertinentes e sugestões oportunas, por ocasião da prova de qualificação.

Aos Profs. Drs. Francis Grossmann e Françoise Boch, pelo apoio durante o estágio de doutorado na Universidade Stendhal – Grenoble 3, França.

Às Profas. Dras. Françoise Boch, Inês Signorini, Helena H. Nagamine Brandão e Maria Lúcia C. V. O. Andrade, pelas contribuições indispensáveis e generosas, oferecidas em momentos determinantes.

À CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e ao COFECUB (Comitê Français d'Évaluation de la Coopération Universitaire avec le Brésil) pela concessão da bolsa de estágio de doutorado (doutorado-sanduíche), projeto nº 510/05 na Universidade Stendhal – Grenoble 3, França, graças à qual foi possível o aprimoramento da pesquisa e o conhecimento de novos encaminhamentos, essenciais para o desenvolvimento do trabalho.

Novamente à CAPES, pela concessão da bolsa de doutorado que possibilitou a dedicação integral à pesquisa em sua fase de conclusão.

À minha família, que tentou entender minhas ausências, especialmente ao meu marido Luiz, pela sensatez, aos meus filhos Caio e Beatriz, pela motivação, e à minha mãe Miranda, pelo incentivo, apoio, amparo e desprendimento.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

Mikhail Bakhtin¹

¹ BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004, p.113.

RESUMO

FABRINO, A. M. J. **O lugar dos lugares – a escrita argumentativa na universidade.** 2008. 240 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

O presente trabalho tem o objetivo de mostrar como os lugares (*topoi*) podem ser uma eficaz ferramenta no ensino de procedimentos argumentativos. Esse recurso se justifica pela urgência de buscar novas metodologias de ensino desses procedimentos na universidade, para que o universitário se sinta mais apto para se iniciar na escrita de pesquisa e, também, para aprimorar seu desempenho discursivo em geral. A metodologia foi a de seqüências didáticas segundo as propostas da Escola de Genebra (Schneuwly, Dolz, Pasquier) voltadas para o fornecimento de informações sobre o gênero **resenha crítica** em uma abordagem discursiva, e, especificamente, sobre os **procedimentos argumentativos**. Apresenta-se a fundamentação teórica com base no interacionismo sócio-discursivo, o relato da aplicação e a análise das produções do corpus. Essa análise levou à revisão do papel dos lugares (*topoi*) que se revelaram um recurso operacional bastante válido numa proposta de ensino de língua materna que colabore para a formação de cidadãos mais atuantes em todas as esferas sociais, não se limitando à universidade, mas pensando também no exercício da cidadania, em momentos de reivindicação, de participação social e de escolha política.

Palavras-chave: argumentação – ensino superior – escrita – gênero – lugares (*topoi*)

ABSTRACT

FABRINO, A. M. J. **The place of places – the argumentative writing in the university.** 2008. 240 f. Thesis (Doctoral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

The present work aims to show how places (*topoi*) can be an efficient instrument for teaching argumentative procedures. This is an essential process due to the urgency in seeking new teaching methodologies of argumentation in the university which will enable the student to get started in the research writing and also improve his/her general speech performance. The methodology used was the application of didactic sequences according to the proposals of the School of Geneva (Schneuwly, Dolz, Pasquier), which provided the information about the genre “**critical review**” in a discursive approach and, more specifically, about the **argumentative procedures**. The theoretical principles based on social-interacionism, the report of application and the analysis of corpus production are presented throughout this study. The analysis of this experience led to a reconsideration about the function of places (*topoi*) which came out in an operational resource putting forward a reflection about the mother language teaching in a way it can collaborate to make people more active in all social areas, without limiting it to the university environment, rather thinking about citizenship responses and claims as well as during social interaction and when making political choices.

Keywords: argumentation – genre – places (*topoi*) – university teaching – writing

RESUMÉ

FABRINO, A. M. J. **Le lieu des lieux – le texte argumentatif à l’université**. 2008. 240 f. Thèse (Doctorat) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Le but de cette thèse est celui d’analyser comment les lieux (*topoi*) peuvent devenir un outil d’enseignement efficace pour apprendre des stratégies argumentatives aux étudiants de l’université. Il est urgent de réfléchir sur de nouvelles méthodologies pour apprendre ces stratégies à l’université, afin que l’étudiant puisse les employer quand il produit des textes de recherche et aussi dans le discours quotidien. La méthodologie employée a été celle des séquences didactiques, selon l’Ecole de Genève (Schneuwly, Dolz, Pasquier). Les séquences avaient comme but présenter des informations sur le genre « recension critique » dans un cadre discursif, plus spécifiquement, en ce qui concerne l’emploi des stratégies argumentatives. La thèse présente le rapport d’une expérience appliquée à l’université, suivi de l’analyse du corpus composé par des productions d’étudiants. La réflexion sur les résultats de cette expérience nous a amené à une révision sur le rôle des lieux (*topoi*), et leur contribution pour l’apprentissage des stratégies argumentatives par les étudiants. Cette stratégie peut favoriser l’enseignement de la langue maternelle à l’université, pour former des chercheurs; en plus, elle peut aussi collaborer pour la formation de citoyens plus actifs dans tous les domaines sociaux, surtout aux moments de revendication, de participation sociale et de choix politique.

Môts-clés: argumentation – enseignement universitaire – écrit – genre – lieux (*topoi*)

SUMÁRIO

1. Considerações iniciais	13
1.1. A argumentação na escola	14
1.2. Localizando os lugares	21
1.3. Organização do trabalho	26
2. Fundamentação teórica	34
2.1. A argumentação	35
2.1.1. Da antiga Grécia ao século XXI	36
2.1.2. O lugar dos lugares	53
2.1.3. A argumentação no discurso	71
2.2. Didática de língua escrita	79
2.2.1. O papel da escrita	85
2.2.2. As contribuições do letramento e da análise do discurso	89
2.2.3. Ensino da escrita por meio de seqüências didáticas	95
2.3. Teoria dos gêneros	100
2.4. O gênero resenha crítica	108
2.5. A escrita argumentativa	119
3. Relato da aplicação	127
3.1. A seqüência didática	129
3.1.1. Escolhas teóricas na formulação da seqüência argumentativa	135
3.1.2. O procedimento	139
3.2. Análise das resenhas	162
3.3. Algumas implicações	197
3.4. Reflexões sobre a aplicação	201
4. Sugestões de desdobramento	204
4.1. Pistas para o trabalho com a escrita argumentativa na universidade	215
5. Considerações finais	218

Referências bibliográficas

Apêndices

- A. Material apresentado aos alunos sobre resenha crítica
- B. Material oferecido aos alunos sobre a seqüência didática argumentativa

Anexos

- A. Textos resenhados
- B. Resenhas dos alunos
- C. Exemplos de resenhas

1. Considerações iniciais

Ao longo de uma experiência com o ensino de redação/produção textual que se estendeu por quase duas décadas, inicialmente no Ensino Médio, em seguida em cursos pré-vestibulares e, posteriormente, na universidade, em variados cursos (como Direito, Marketing, Psicologia, Jornalismo, Pedagogia e, por fim, Letras), surgiu o confronto com uma tarefa exigente e absorvente, cuja eficácia não parecia proporcional aos esforços despendidos: o trabalho com a escrita argumentativa.

A presente pesquisa tenta propor respostas às questões mais específicas que surgiram ao longo do trabalho efetuado durante anos com alunos do curso universitário, como: por que uma atividade que, na modalidade oral da língua, geralmente é bem desempenhada, encontra tanta dificuldade para se efetivar na modalidade escrita? Seria algo inerente à atividade de escrita? Esse questionamento ganhou um novo enfoque, e a questão passou a ser: para quê os universitários escrevem?

Essas questões recorrentes e complexas parecem suficientemente importantes para remeterem a uma reflexão teórica. A intenção é a de levantar instrumentos apropriados e precisos que permitam analisar e compreender os textos argumentativos produzidos pelos alunos e as razões de certas dificuldades encontradas no ensino, assim como buscar novas estratégias de trabalho. Assim, há uma pesquisa bibliográfica que fundamenta a pesquisa de campo e no desdobramento sugere-se uma pesquisa experimental.

O que pôde ser constatado na experiência docente é que os alunos universitários se saem bem em “tarefas” argumentativas que se aproximam de atividades cotidianas, como o desempenho em debates orais, em exercícios orais e escritos que empregam a polêmica como recurso argumentativo e em gêneros² textuais que têm aplicação imediata na vida social, como uma justificativa para abono de faltas na universidade. Ou seja, há um conhecimento prévio do discurso argumentativo, o qual pode ser aprimorado ou revisitado.

1.1. A argumentação na escola

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece, em seu Art. 36, que a língua portuguesa será encarada como instrumento de

² Os gêneros serão definidos mais detalhadamente adiante, por ora ficamos com a sugestão de Schneuwly (2004, p. 23 e, com Dolz, p. 57-63), de que o gênero é um instrumento do qual os indivíduos se apropriam para nortearem suas ações de linguagem. Eles podem ser agrupados segundo os domínios sociais de comunicação, as capacidades de linguagem dominantes e os aspectos tipológicos (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações).

comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Porém, com o aprofundamento dos estudos lingüísticos voltados ao ensino de língua materna, uma nova concepção de língua começou a delinear-se: ela não é mais instrumento de comunicação, mas, principalmente, enunciação e discurso, passando a manter relações de intercomunicação. Os processos de leitura e escrita tornam-se resultado de interação autor-texto-leitor. Assim, altera-se o papel desempenhado pelo aluno. Ele passa a ser ativo e construtor de suas próprias habilidades e conhecimento, por meio de um processo contínuo de interação com outros receptores e com a própria língua.

De acordo com essa concepção, torna-se anacrônico insistir em metodologias de ensino de língua materna que não considerem a aquisição do conhecimento como um conjunto, envolvendo a participação interativa de seus agentes, entre eles o aluno, que pode demandar um ensino que atenda suas expectativas. Para isso é preciso conhecer o aluno, o ambiente de ensino no qual ele está inserido e prever a utilidade do conteúdo que será transmitido por cada disciplina. Assim, os cursos de “língua portuguesa” na universidade cumprirão seu papel se forem inseridos em uma lógica que avalie sua função – para quê ensinar algo que os alunos teoricamente já conhecem? É possível constatar que o conhecimento prévio do funcionamento da língua como código não foi plenamente assimilado pela maioria dos alunos de cursos universitários da rede particular, mas uma “revisão” não cumpriria seu papel neste estágio de escolarização, é preciso que haja uma função clara que justifique este ensino, e uma opção seria a de preparar esses alunos para o exercício da escrita de pesquisa, pois muitos poderão dar continuidade aos estudos e os outros, pelo menos, receberão informações adicionais, anteriormente desconhecidas, ampliando seu universo de conhecimento. É o que regulariza a Lei de Diretrizes e Bases no *CAPÍTULO IV - Da Educação Superior*, no **Art. 43º**, sobre a finalidade da educação superior, nos parágrafos III e IV:

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação³.

Assim, para promover a divulgação dos conhecimentos por meio de publicações, é preciso oferecer o domínio do instrumento que permitirá essa promoção, que é a escrita de pesquisa.

Algumas tentativas de ensino de língua portuguesa na universidade foram testadas antes desta pesquisa e outras, no decorrer dela. Sempre procurando uma adequação aos conteúdos específicos das disciplinas ministradas, a pesquisadora foi testando metodologias que trouxessem

³ BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 - *Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Nacional*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto.

resposta a um questionamento específico: por que os alunos universitários sentem tanta dificuldade ao redigir um texto argumentativo? Seria pela falta de domínio de procedimentos retóricos, próprios da atividade argumentativa? Ou seria pelo desconhecimento da escrita apropriada ao texto argumentativo? Muitas explicações sobre a argumentação são (ou deveriam ser) oferecidas ao longo do período de escolarização, mas os fracassos levam a buscar os motivos de ordem variada.

A argumentação se faz presente, de forma mais específica, no Ensino Médio e nos cursos pré-vestibulares, principalmente nas dissertações, e segue um padrão de ensino já consagrado, baseado na estrutura do texto⁴ dissertativo, com a introdução de uma tese, o desenvolvimento dos argumentos e a proposta de uma conclusão. Essa estrutura acaba sendo reproduzida em outros gêneros ditos argumentativos, como se fosse possível encontrar a argumentação apenas em gêneros ditos argumentativos. Há uma tendência a crer, como fazem alguns teóricos da argumentação contemporâneos, de língua francesa, particularmente Vignaux (1988, p.217-231), em sua teoria da lógica discursiva, que todo discurso pode ser considerado argumentativo, pois traduz a necessidade de o seu enunciador se afirmar e, simultaneamente, afirmar um saber, uma impressão ou uma representação de uma situação. Essa concepção parece coerente, mas faria com que toda tipologia discursiva passasse pela argumentação. Assim, optou-se pela distinção que Amossy (2006, p.32-35) apresenta, como a dimensão argumentativa, que engloba numerosos discursos⁵, e a visada argumentativa, que é peculiar a alguns discursos e é encontrada, didaticamente, nos gêneros argumentativos. Esses gêneros, quando apresentados como práticas sociais, tornam-se mais eficientes, pois o aluno, ao saber para que serve aquele texto e como ele pode ser melhorado, tem condições reais de dominar o saber-fazer daquela escrita argumentativa.

Em termos gerais, o ensino da escrita, produção textual ou redação tem se apoiado em dois pilares:

1) A distinção de tipos lingüísticos de base (empregando a terminologia de Adam, 1991, p.13), como a narração, a descrição e a dissertação, em suas possibilidades argumentativa ou explicativa. Adam acrescenta o tipo dialogal-conversacional, que passou a ser introduzido nas

⁴ Texto, aqui, é toda produção empírica, ou, segundo Bronckart (2003:75), *toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)*.

⁵ Discurso, neste trabalho, é entendido segundo a teoria da Análise do Discurso de linha francesa, que seria o efeito de sentido construído no processo de interlocução, considerando as condições de produção, o papel dos sujeitos, do interdiscurso, da ideologia, do gênero, etc. Na Análise do Discurso (AD), o destaque é dado à produção de sentido. A análise argumentativa se apresenta como um ramo da AD na medida em que ela esclarece os funcionamentos discursivos, ao explorar uma palavra situada e ao menos parcialmente forjada.

escolas brasileiras recentemente, como, por exemplo, por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães em *Português: Linguagens* (São Paulo: Atual, 2003, p. 119) ao proporem o trabalho com o debate regrado, seguindo a sugestão dos PCNs:

(...) cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. (...) A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

2) Os papéis da coerência e da coesão na estruturação textual.

Não é objetivo desta pesquisa elencar ou analisar detalhadamente como é feito esse trabalho. Alguns exemplos de livros didáticos que tratam da argumentação serão citados, com função meramente ilustrativa, sem maior aprofundamento.

A “dissertação”, presente nas salas de aula de Ensino Médio, é trabalhada conforme o “gênero” é solicitado nos exames vestibulares: pode-se dizer que existe o gênero “dissertação de vestibular”. Em geral, é indicada a organização do texto dissertativo: 1ª parte - introdução de uma tese ou opinião; 2ª parte - desenvolvimento por meio da apresentação de argumentos; 3ª parte - (sugestão de) conclusão. No entanto, seria necessário aprimorar a explicação sobre como construir argumentos. Sobretudo, é preciso levar os alunos a compreender a relevância das condições de produção deste discurso, pois disso decorre a escolha dos argumentos a serem apresentados.

Vários manuais serviram de apoio para a confecção do material didático que desse conta do ensino formal de dissertação. Durante muito tempo, a referência era uma obra que, na década de 1960, apontava a direção mais apropriada: *Comunicação em Prosa Moderna*, de Othon M. Garcia (Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1967/ 1983)⁶. Em seu subtítulo, a obra sugere: "Aprenda a escrever, aprendendo a pensar". A exposição sobre a argumentação é eficiente, mas esbarra em uma velha discussão, quando confrontada à sugestão do subtítulo: o pensamento se aprende ou ele existe *a priori*, como o *logos* grego, fusão de pensamento e linguagem, ou o *cogito* cartesiano, prova da existência do homem ("Penso, logo existo")?

Abandonando essa discussão, para a qual não há resposta definitiva, pode-se alegar que o pensamento, associado à linguagem, no processo da escrita, pode ser mais bem organizado, se empregar adequadamente um método (do grego *methodos*, formado por *meta*: através de, por meio de e *hodos*: via, caminho - caminho através do qual um objetivo é alcançado) que consiga prever o maior número de obstáculos a serem superados. Assim, não cabe aqui levar adiante

⁶ As obras citadas estão listadas na Bibliografia. As duas datas indicadas entre parênteses, quando isso ocorre, correspondem, respectivamente, à data de publicação da primeira edição das obras e às edições consultadas.

discussões biológicas ou cognitivistas em oposição às sociais e interacionistas quanto ao estatuto da linguagem e do pensamento nem debater qual a primazia de um sobre outro (ou se ela existe, efetivamente). Aceita-se, simplesmente, o princípio de que o pensamento pode se organizar melhor, quando apoiado num método capaz de aprimorar a competência lingüística e comunicativa.

A escrita argumentativa tem sua forma mais representativa no ensino brasileiro sob a forma de “dissertação”, pois assim é cobrada na maioria dos exames vestibulares. Este tipo de avaliação, que sugere a confecção de uma "dissertação", tem sido empregada, também, em processos seletivos para a obtenção de empregos. São freqüentes os concursos promovidos por bancos e empresa que solicitam a confecção de uma dissertação como forma de avaliação e seleção. Isso demonstra que as pessoas são convidadas a "dissertar", fazendo uso do discurso argumentativo, em várias esferas sociais, além do próprio ambiente escolar.

Há uma grande quantidade de livros e "apostilas" que apresentam “fórmulas” para escrever bem. Como já foi dito, não é objetivo deste trabalho analisar em detalhe esse material, mas apenas mapear paradidáticos voltados para o ensino superior, situando como é feito esse ensino. A primeira obra é de ABREU, Antonio Suarez, intitulada *A Arte de Argumentar* (São Paulo: Ateliê Editorial, 2001). Trata-se de uma apresentação dos princípios da Nova Retórica de Perelman, visando a torná-los acessíveis aos estudantes de nível superior. Uma segunda é a de BOAVENTURA, Edivaldo M., intitulada *Como ordenar as idéias* (São Paulo: Ática, 2002), na qual se expõe como empregar procedimentos argumentativos, sem trazer exatamente os procedimentos, mas apenas a idéia de buscar fórmulas que resultariam num texto minimamente adequado, conforme modelo empregado por materiais didáticos pelo Brasil, por décadas. Não se trata, aqui, de recusar simplesmente essa possibilidade, por vezes a adequada a certas situações, mas de destacar que, repetindo-se fórmulas, pode-se chegar a um ponto limitado (o vestibular, a prova), mas não se recebe a grande contribuição que também seria papel da escola oferecer: a formação para exercício pleno da cidadania, por meio da competência de leitores e produtores de textos, capazes de argumentar para defender as próprias idéias.

Há uma constatação, tanto em discussões acadêmicas como em debates na sociedade em geral, a respeito do mau desempenho de alunos em atividades de produção textual. Tomem-se como exemplos alguns dados sobre o desempenho de alunos no ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, divulgados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e disponíveis no sítio www.inep.gov.br (acesso em 02/04/2007). Em 2004,

(...) na redação, a faixa de desempenho insuficiente a regular representou 26,4%. De regular a bom, 60,9% e de bom a excelente, 12,6%. Nesse ano, o tema da redação foi

"Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos dos meios de comunicação?". Os participantes obtiveram média 58,02 na competência I. Esta competência avalia o domínio da norma culta da língua escrita.

Embora se presencie uma porcentagem razoável para a faixa “regular a bom”, de 60,9%, é preocupante observar que há praticamente o dobro da porcentagem para a faixa “insuficiente a regular”, comparada com a faixa “bom a excelente”. Talvez uma justificativa para algumas dificuldades ao redigir seja a contida no comentário de uma vestibulanda, colhido na matéria *Redação da Fuvest atua como funil*, de Constança Tatsch para a **Folha de S. Paulo**, datada de 27/12/2005, recuperado no sítio www1.folha.uol.com.br (acesso em 20/05/2007):

Escrever um texto pode ser um prazer ou uma tortura para muitas pessoas. Mesmo para quem adora uma folha em branco e uma caneta na mão, a redação da Fuvest pode dar trabalho. Aqueles que conseguiram passar para a segunda fase terão que enfrentar o desafio no dia 8.

Fabiana Oliveira Pinho, 17, afirma ter facilidade com português e com a elaboração de textos e escolheu prestar direito. "Gosto muito de escrever poesia, até já fiz curso. Tenho a escrita como lazer."

Porém, o gosto pelas letras não impediu que a jovem enfrentasse problemas com o modelo de texto cobrado na Fuvest. "Já tive notas baixas em dissertação porque não sabia estruturar as idéias. Faltava base para selecionar os argumentos e provar o que eu queria. Por isso treinei bastante fazendo roteiro", conta (grifo nosso).

Tentar compreender o que seria a “base” que faltava à vestibulanda – e que continua faltando aos universitários recém-ingressos – é um dos questionamentos que desencadearam este trabalho. Seria visado um duplo objetivo: o primeiro, ensinar a alunos que futuramente irão ensinar e colaborar para evitar ocorrências como esta, relatada em outra matéria da **Folha de S. Paulo**, de 15/12/2003, recuperada no sítio www1.folha.uol.com.br (acesso em 20/04/2007), sobre o desempenho no antigo Provão (atual Enade, Exame Nacional de Cursos, criado pelo MEC – Ministério da Educação, para avaliar os cursos de graduação no Brasil), *Maioria das áreas tem média abaixo de 50 no provão*:

Das 26 áreas do conhecimento que participaram do Provão (Exame Nacional de Cursos) em 2003, apenas duas obtiveram média geral acima de 50, numa escala de zero a 100. No conjunto dos cursos de odontologia, a nota média foi 56 e de fonoaudiologia, 55,7. Outras cinco áreas tiveram pontuação entre 40 e 50 e as demais, abaixo de 40. A menor média foi registrada em letras: 19,7 (grifo nosso).

As provas do Exame Nacional de Cursos seguem o modelo iniciado no ENEM, propondo questões que se relacionam entre si, permitindo que sua leitura proficiente norteie as respostas às questões propostas, o que faz com que o aluno teste seu conhecimento em um processo interativo. Dessa forma, esperar-se-ia um desempenho melhor ao término dos cursos, principalmente o de Letras, no qual o acesso às teorias lingüísticas acompanha as práticas em sala de aula.

O segundo objetivo visado nesta pesquisa seria o de oferecer aos alunos universitários os primeiros passos para adentrar em uma escrita tipicamente acadêmica, preparando esses alunos

para a confecção de textos “acadêmicos”, dentre os quais o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso ou monografia de conclusão de graduação), previsto pela maioria dos cursos como indispensável no momento de encerramento das atividades de graduação. E, a ambição maior seria acreditar que, ao adquirirem conhecimentos mais consistentes sobre o discurso argumentativo, os alunos poderiam projetá-los para outras situações discursivas, em outras esferas sociais, de forma autônoma e eficiente, firmando-se como reais autores⁷ de seus textos.

⁷ O conceito de autoria baseia-se nas idéias de Ruth Amossy (2006, p. 9) a respeito do locutor: “seu estilo, suas competências lingüísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa”.

1.2. Localizando os lugares

Ao levantar algumas hipóteses para tentar compreender a dificuldade mostrada por muitos alunos ao produzir textos argumentativos, houve a suposição de que seria suficiente trabalhar de forma complementar aos aspectos básicos das produções textuais – como a coesão, a coerência, o domínio da norma culta e de outros recursos lingüísticos – alguns procedimentos especificamente argumentativos, aqui entendidos como estratégias lógicas, retóricas, lingüísticas e discursivas, que sustentariam o discurso argumentativo.

Alguns desses procedimentos são, por exemplo, uma conceituação da argumentação baseada em princípios lógicos, ou seja, na apresentação de proposições que se relacionam e das quais se possa extrair uma conclusão. De outro modo, seria a retomada do silogismo aristotélico, como o famoso “Todo homem é mortal./ Sócrates é homem./Logo, Sócrates é mortal.” Outro recurso de ordem lógica trata de conduzir os alunos ao reconhecimento dos modos de raciocínio dedutivo e indutivo. Os aspectos retóricos previnem contra as falácias, alertam para o emprego adequado das evidências e das provas patéticas. Algumas formas lingüísticas com valor argumentativo são os conectivos, as fórmulas de negociação/ cortesia e os modalizadores. As estratégias discursivas situam o texto de acordo com as condições de sua produção.

Para trabalhar essas estratégias, ou procedimentos, optou-se pela metodologia das seqüências didáticas⁸. Foi desenvolvida uma seqüência didática sobre o gênero resenha crítica, que pertence à ordem do argumentar, e foi inserida nela, uma outra seqüência didática, a argumentativa. Fez-se isso pensando em valorizar o papel de instrumento pedagógico do gênero, previamente conhecido pela maioria dos alunos, por meio do qual se pode abordar o discurso argumentativo e, adotando uma disposição de gêneros da ordem do argumentar em espiral⁹, tornar-se-ia didaticamente possível introduzir o aluno em um projeto maior, o da escrita de pesquisa.

Seguindo esses princípios, este trabalho mostra os resultados do ensino dos procedimentos ou estratégias argumentativas dispostos na seqüência didática argumentativa, que foi aplicada em

⁸ Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly, *uma "seqüência didática" é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.* (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 97). As principais características de uma seqüência didática consistem em trabalhar com gêneros, e sua estrutura pode ser representada pelo esquema: apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo n, produção final.

⁹ Pela organização em espiral é possível trabalhar vários gêneros, organizando-os progressivamente por grau de complexidade.

duas turmas do primeiro semestre do curso de Letras de uma universidade particular¹⁰. Uma delas passou pelos módulos da seqüência argumentativa e a outra não, para possibilitar a comparação. Percebeu-se que o esforço trouxe avanços para a compreensão do gênero resenha crítica, mas a escrita argumentativa amadureceu menos que o programado, mantendo-se, ainda, um tanto “intuitiva”.

No entanto, foi surpreendentemente positivo constatar a eficácia deste “fazer argumentativo intuitivo”, que ocorria de forma paralela ao ensino formal das “estratégias argumentativas” propostas na seqüência argumentativa. Simultaneamente, ao analisar outros exercícios de prática da escrita argumentativa, notou-se novamente a presença desse aspecto “intuitivo”, que perpassa a escrita argumentativa produzida pelos alunos. Na verdade, esse aspecto não é exatamente “intuitivo”, pois já foi previsto pelo mesmo Aristóteles que apresentou os aspectos lógico-discursivos próprios do silogismo e fundadores do que hoje é chamado de “argumentação”, e neles se baseou parte da seqüência didática argumentativa.

Argumentar é fazer uso da razão para buscar provas ou justificativas que validem ou invalidem as crenças cotidianas. Essa atividade teve início com os filósofos gregos, por volta do século VII a.C. e encontrou em Aristóteles seu grande sistematizador, ele analisou aspectos retórico-dialéticos próprios de uma atividade argumentativa cotidiana, baseada em um repertório de argumentos “prontos”, que podem ser recuperados, de acordo com as circunstâncias em que forem utilizados. Esses argumentos prontos são os “lugares específicos”, tidos como frases feitas ou clichês, apontados, atualmente, por alguns, como vícios de linguagem e elementos comprometedores da qualidade do texto produzido, e são conhecidos por “lugares comuns”. Porém, o **lugar comum** original era diferente, tinha outra forma e outra função: lugares comuns eram esquemas lógicos abstratos, princípios ou regras de argumentação, divididos em três categorias: o possível e o impossível, o existente e o não existente, o mais e o menos. Esse lugar comum original, ou *topoi*, que passará a ser denominado “lugares”, para evitar mal-entendidos, é amplamente empregado na argumentação oral, hoje e sempre, e foi intuitivamente reproduzido pelos alunos em seus textos escritos, o que despertou o interesse da pesquisadora. Assim, esta pesquisa se debruça no resgate desse conceito de lugares, pois é possível revê-lo e redefinir seu papel na produção textual escrita, verificando sua validade como procedimento argumentativo e, complementarmente, como instrumento pedagógico.

¹⁰ Universidade Paulista - UNIP, *campi* Chácara e Vergueiro,, primeiro semestre de 2006.

Na experiência relatada nesta pesquisa, o gênero argumentativo resenha crítica foi explorado como instrumento de checagem de leitura; como auxiliar no processo de avaliação, para compor a nota final e como parte de um todo maior, a escrita de pesquisa. A dificuldade inicial no processo de produção das resenhas, provocada por uma expectativa de compreensão intuitiva dos mecanismos que compunham o gênero diminuiu muito quando se passou a trabalhar com uma concepção do gênero por meio de uma seqüência didática, evidenciando suas características essenciais – o comentário sobre uma obra escrita, no qual houvesse informações a respeito da obra e uma apreciação crítica sobre ela – prevendo um percurso reflexivo metódico e um repertório de informações específicas, sob um plano discursivo, que diz respeito à destreza com que a língua escrita seria empregada e às condições de produção da resenha – como, por quê e para quem escrevê-la. A tarefa era a de avaliar o conhecimento do gênero numa concepção textual e discursiva em uma turma e, na outra, com a inserção dos módulos sobre a seqüência argumentativa, pretendia-se averiguar e comprovar a eficiência do uso dessa seqüência.

Porém, o que se observou por parte dos alunos foi a dificuldade de elaborar uma apreciação crítica, ora por falta de repertório, justificável por se tratar de turmas iniciantes, ora pela representação que os alunos tinham de si próprios, como incapazes de criticar uma obra reconhecida, ora pela representação que tinham da resenha contendo uma crítica – ou do que seria uma crítica. Segundo Marilena Chauí (2004, p.18),

A palavra “crítica” vem do grego e possui três sentidos principais: 1) capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente; 2) exame racional de todas as coisas sem preconceito e sem pré-julgamento; 3) atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma idéia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica.

Criticar, para os alunos, seria simplesmente “falar mal”; no exercício proposto, com fins de avaliação e para atender ao pedido da professora, seria “falar mal disfarçadamente”. O surpreendente era verificar “como” essa tarefa transcorria: na maioria dos casos, inclusive os pertencentes à turma em que foi aplicada a seqüência didática argumentativa, havia certa resistência ao emprego das “técnicas argumentativas” ensinadas e fazia-se uso de recursos argumentativos mais “naturais”, que foram reconhecidos como os “lugares”, e que ofereciam as qualidades argumentativas desejadas nos textos – levavam à persuasão, porém com imprecisões no plano da escrita propriamente dita.

Como os alunos de cursos de ensino superior são adultos e escolarizados, supunha-se certo conhecimento prévio a respeito da escrita argumentativa. Porém, na avaliação dos textos produzidos, notou-se que, para alguns dos alunos, havia certo desconhecimento de regras de escrita e de conceitos próprios do trabalho argumentativo, como os que permitiriam a articulação

do particular e do geral. Em suma, de certos princípios de base do trabalho intelectual, que envolve reflexão e método.

Um dado suplementar complicava ainda mais o trabalho: a grande disparidade de nível de escolarização dos alunos. Na maioria dos casos, o problema advinha da formação escolar anterior, que parecia, por vezes, deixar em segundo plano o trabalho sobre a produção escrita de textos não literários. Quando havia aulas de redação, elas visavam ao vestibular, não oferecendo uma percepção maior do abrangente trabalho envolvido no ensino da escrita. Outras vezes, a “redação escolar” limitava-se a exercícios narrativos, não havendo um vínculo imediato com a realidade na qual os alunos estavam inseridos.

Assim, o número de dificuldades a solucionar e as variáveis a considerar complicavam bastante a tarefa e comprometiam as chances de sucesso do trabalho desenvolvido. Seria necessário, freqüentemente, fixar objetivos paliativos para remediar as lacunas mais freqüentes, a fim de ajudar os alunos a encarar as exigências de seus estudos. Ocorreu a situação desconfortável de consagrar uma energia importante para atender a uma demanda que se situava em desacordo com esperado no primeiro semestre de um curso universitário: esclarecer dúvidas elementares sobre a norma culta. E a questão fundamental permanecia sem resposta: por que é tão difícil ensinar a um público adulto universitário a produzir por escrito uma reflexão argumentativa sobre um texto a respeito do qual serão convidados a adotar uma posição crítica? Por que este percurso lhes parece tão pouco familiar nos seus objetivos e no seu funcionamento? O ensino da escrita – atual e precedente – parece apresentar falhas importantes, quais seriam elas?

Passou-se progressivamente a refletir sobre as causas das dificuldades encontradas sobre a especificidade do trabalho de produção de um texto escrito argumentativo em relação a outros tipos de tarefas efetuadas na universidade (ou na escola em geral), como compreender o conteúdo de uma disciplina, ler uma obra, resumir oralmente um texto, participar de debates, apresentar um seminário. Preferiu-se, em nome da necessária delimitação desta abordagem, descartar os aspectos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem e a variedade de atividades paralelas. Logo, fixou-se o enfoque nos aspectos metodológicos, por se tratar de uma pesquisa voltada para o ensino de língua materna.

1.3. Organização do trabalho

A argumentação escrita vem despertando a atenção de pesquisadores há longo tempo e a divulgação das pesquisas se reflete no ensino de língua materna. Além das contribuições mais recentes das áreas de didática de línguas, do letramento e das ramificações da lingüística, como a Lingüística Textual, a Análise do Discurso, a Semântica, a Pragmática, tem-se também uma revisão dos conceitos clássicos sobre a argumentação.

Neste trabalho, para compreender o processo da argumentação, como ponto de partida, serão rapidamente retomadas, no capítulo 2, as idéias de Aristóteles sobre a retórica e seu percurso ao longo da história ocidental até meados do século XX, momento no qual se situa a produção de pensadores cujas idéias servirão de apoio para este trabalho: a Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, primeira publicação em 1958), a teoria da argumentação no discurso, iniciada por Ducrot e Ascombre (1988) e estendida por Amossy (2006), os comentários de Barthes (1994), Plantin (1990,1993,2005), Ducrot (1978), Anscombre (1995) e Amossy e Herschberg-Pierrot (1997) sobre os lugares comuns/ *topoi*.

Uma vez apresentadas essas reflexões, caberá também, nesse mesmo capítulo, comentar as propostas que orientarão metodologicamente o trabalho sobre didática de língua escrita, buscando sustentação em teóricos que trabalham com o ensino da argumentação, como: a) Dolz e Schneuwly (2004, p.60-61), que agrupam didaticamente e apresentam exemplos de gêneros orais e escritos cujo aspecto tipológico pertence à ordem do argumentar, como textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembléia, discurso de defesa e de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio..., textos empregados como estratégias didáticas com variados objetivos; b) Adam (1993, 2005); Bronckart (2003) e Dolz e Pasquier (1994 e 1996), que afirmam:

A capacidade de produzir um texto coerente em relação aos conteúdos e com um mínimo de coesão lingüística não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade ao alcance de todo indivíduo escolarizado, se lhe damos as condições de ensino e aprendizagem adequadas. Para isso, por outro lado, é preciso que o professorado conheça, primeiramente, os instrumentos didáticos atualmente disponíveis e, em segundo lugar, que tenha idéias claras sobre o ensino da produção escrita, de maneira que não se perca em atividades entediantes, repetitivas, desnecessárias e, sobretudo, pouco eficazes (DOLZ e PASQUIER, 1996, p.01).

Essa pesquisa busca apoio, também, no desdobramento dos estudos propostos pela Análise do Discurso de linha francesa (Maingueneau: 1984 e 1987, Brandão: 2004, Amossy: 2006) que ecoam nos estudos de Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Materna no Brasil (Paschoal e

Celani, 1997; Ilari, 1986; Moita Lopes, 1996; Fortkamp e Tomitch, 2000). A fundamentação teórica situa-se nas grandes fronteiras interdisciplinares propostas pela Lingüística Aplicada: buscou-se apoio em várias disciplinas empenhadas em observar fenômenos lingüísticos e, de uma intersecção que se pretende minimamente coerente, procurou-se extrair uma possibilidade de trabalhar a argumentação em cursos do ensino superior. Algumas discussões sobre o letramento estão sintetizadas no Capítulo 2.2.2 - As contribuições do letramento e da análise do discurso. Por ora, “letramento”, aqui, é entendido de acordo com os PCNs:

(...) como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de alguma dessas práticas.(PCNs, 1998:19).

O trabalho foi adaptado a um público cujo grau de letramento se mostrou bastante heterogêneo, graças às diferenças de idade, formação escolar, repertório cultural e classe social. Buscou-se oferecer meios de tornar a experiência válida não apenas no campo acadêmico, como também em outras esferas sociais.

A proposta é a de repensar o ensino da argumentação, indicando pistas para promovê-lo de forma eficiente, satisfazendo não apenas a aspectos imediatistas de aprendizado, tal como é praticado no atual Ensino Fundamental e Médio nas escolas brasileiras, mas também como forma de incrementar o desempenho argumentativo dos usuários da língua em situações cotidianas, por meio da familiarização com a atitude reflexiva, a qual é incentivada pelas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, que sugerem refletir sobre os usos da linguagem:

A reflexão sobre a linguagem

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas; uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção (11) dos textos.

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso de vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico (12), tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou lêem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construído.

.....
(11) Por refacção se entendem, mais do que o ajuste do texto aos padrões normativos, os movimentos do sujeito para reelaborar o próprio texto: apagando, acrescentando, excluindo, redigindo outra vez determinadas passagens de seu texto original, para ajustá-lo à sua finalidade.

(12) Por atividade epilingüística se entendem processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem (em uma complexa relação de exterioridade e interioridade). A atividade epilingüística está fortemente inserida no processo mesmo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ela se observa muito cedo na aquisição, como primeira manifestação de um trabalho sobre a língua e sobre suas propriedades (fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas) relativamente independente do espelhamento na linguagem do adulto. Ela prossegue indefinidamente na vida madura: está, por exemplo, nas transformações conscientes que o falante faz de seus textos e, particularmente, se manifesta no trocadilho, nas anedotas, na busca de efeitos de sentido que se expressam pela ressignificação das expressões e pela reconstrução da linguagem, visíveis em muitos textos literários.¹¹

Assim, é possível tornar o ensino da escrita mais eficiente quando há o conhecimento dos instrumentos didáticos disponíveis e também quando há a possibilidade de testá-los e refletir sobre eles, atividades que determinam o escopo desta pesquisa, a qual aborda, concomitantemente, a discussão sobre didática da língua escrita inserida em uma abordagem interacionista-social.

O aspecto social, atualmente, é preocupação fundamental nas discussões sobre ensino e aprendizagem de língua materna. Em Lingüística, essa questão já surge nas idéias inaugurais de Saussure (1969, p. 17), o qual define a língua como “ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”. Benveniste (1995, *passim*) traz contribuições sobre o papel do enunciador, inspiradoras de conceitos que se tornaram preciosos para a Análise do Discurso de linha francesa, como a noção de Sujeito, que se concretiza em relação ao Outro, num processo de interação discursiva e, notadamente, social. A abordagem interacionista desenvolveu-se também na Psicologia, cujas premissas foram lançadas por Vygotsky (1995) em sua concepção da fala egocêntrica:

Consideramos que o desenvolvimento total evolui da seguinte forma: a função primordial da fala, tanto nas crianças quanto nos adultos, é a comunicação, o contato social. A fala mais primitiva da criança é, portanto, essencialmente social. (VYGOTSKY, 1995, p. 17).

¹¹ Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. 1998, 27 (doravante PCNs).

Aponta para a mesma direção a concepção de dialogismo de Bakhtin (2003), no campo fronteiriço entre a Filosofia da Linguagem e a Lingüística, que abriu horizontes inovadores para os estudos propostos pelas Ciências Humanas:

O enunciado é pleno de *tonalidades dialógicas*, e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado. Porque a nossa própria idéia - seja filosófica, científica, artística - nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2003, p. 298).

É também de Bakhtin (2004) a idéia, citada na epígrafe que abre este capítulo, de que a palavra comporta duas faces, pois procede de alguém e se dirige para alguém, sendo produto da interação do locutor e do ouvinte. Ela é uma espécie de ponte lançada entre o eu e o outro, é o território comum do locutor e do interlocutor.

Destacando-se a função social da linguagem, pode-se contribuir para formar cidadãos conscientes de seu papel social, capazes de ampliar suas possibilidades de interação. Acredita-se que será possível, complementarmente, promover o aperfeiçoamento da prática de instâncias reflexivas, mediadas pelo texto argumentativo, no ensino superior, permitindo a iniciação na escrita de pesquisa, e que também poderá exercer certa influência posterior nos níveis de ensino fundamental e médio, caso os futuros docentes, então alunos que passaram pela experiência relatada, assumam classes desses níveis.

Dessa forma, incrementar os processos de interação social por meio de uma atividade argumentativa que poderá ser continuada é reiterar o próprio papel da argumentação, que se funda no debate e na troca discursiva.

Permanecendo nesse viés, buscou-se amparo, também, nos pesquisadores do LIDILEM – Laboratoire de Linguistique et de Didactique des Langues Etrangères et Maternelles da Universidade Stendhal de Grenoble - França, que apresentam a necessidade de enfoque na atividade social envolvida no processo de ensino da competência da escrita, pois ela se desenrola em várias situações sociais cotidianas, como analisa Dabène (1987) ao tratar do modo como são escritos os relatos de acidentes de trânsito que serão enviados à seguradora e conclui, diante dos resultados da insegurança generalizada frente à escrita, que há a necessidade de dar continuidade ao ensino da escrita por meio de métodos que ensinem a língua materna como prática social, tornando assim mais coerente um ensino centrado na escrita, como é o que ocorre (ou deveria ocorrer) em nossas escolas e também na universidade.

Completando a fundamentação teórica, abordou-se a teoria dos gêneros. O estudo dos gêneros tornou-se muito popular no campo da Lingüística atual, devido a sua maleabilidade.

Corroborando a proposta de um ensino que leva em conta as condições de produção (quem diz? o que diz? para quem? com qual finalidade?), optou-se por trabalhar com um gênero em circulação, a resenha crítica. Ela está presente nos meios de comunicação impressos – jornais e revistas semanais –, o que promove sua familiaridade com os alunos, incentivados a exercitar esse tipo de leitura e, complementarmente, a produzir textos partindo de exemplos previamente conhecidos. Nesse gênero, além dos enunciados estáveis que o distinguem de forma específica, há uma constante: a presença de estratégias argumentativas. Essas estratégias foram analisadas e seu grau de eficiência argumentativa avaliado.

Para apresentar o gênero proposto, foi retomada a conceituação de gêneros do discurso, partindo de Bakhtin (2003). Em seguida, fez-se necessária uma conceituação do gênero trabalhado, a resenha crítica [Machado (2004), Meurer (2002), Severino (1986), Marconi (2001), Parra Filho e Santos (1998)].

Finalizando este capítulo, tratou-se especificamente da escrita argumentativa e de seus componentes, anunciando como eles foram trabalhados na seqüência didática argumentativa, apresentada no capítulo 3, Relato da aplicação.

Nessa parte, a formulação da seqüência argumentativa e o procedimento de sua aplicação em sala de aula foram explicados. A seqüência didática foi concebida em um percurso de aprendizagem coerente, atendendo ao conteúdo programático das disciplinas ministradas – os textos resenhados faziam menção ao conteúdo previsto em cada disciplina. O curso era de Letras, as disciplinas ministradas pela pesquisadora foram Lingüística, na turma do *campus* Chácara; e Teorias do Texto, na turma do *campus* Vergueiro.

A aplicação resultou na produção discente, real objeto de estudo deste trabalho, de cuja análise surgiram as possibilidades de validar uma proposta de ensino de argumentação didaticamente viável e socialmente produtivo. Foram propostas produções textuais que visavam à checagem de leituras e à promoção da atitude reflexiva. Em seguida, foram comentados os textos produzidos pelos alunos. Essa aplicação foi acompanhada minuciosamente e os textos produzidos pelos alunos compõem o *corpus* desta pesquisa. São dezesseis textos, oito da turma que passou por duas seqüências didáticas e oito da turma que passou apenas por uma. Quatro textos de cada turma se referem à produção inicial e quatro à reformulação que resultou na produção final. A partir da análise dos textos, surgiram novos questionamentos – como organizar de forma mais eficiente o uso dos procedimentos argumentativos? Como tornar esse uso de fato uma prática entre os alunos? Algumas possíveis respostas poderão surgir se os lugares forem trabalhados com os alunos, e é isso o que se sugere no capítulo 4.

Dessa forma, este trabalho busca colaborar para tornar viável uma atuação didática que envolva o ensino da argumentação escrita na universidade em situações reais de uso da linguagem e de interlocução, permitindo ampliar a competência discursiva dos alunos ao promover a reflexão sobre os seguintes aspectos: a maneira como a linguagem é usada para fins persuasivos e os recursos, especialmente os lugares, que são utilizados para atingir esses fins de maneira eficaz, em função da situação de comunicação.

Há a consciência de que, em educação, não há receitas nem tampouco é possível realizar um projeto educacional de forma descontextualizada. Sabe-se que a realidade de cada instituição de ensino deve direcionar todo planejamento de ensino de língua materna. Nesse planejamento, em algum ponto, deverá haver um trabalho com o texto argumentativo. Crê-se que algumas estratégias trabalhadas nesta pesquisa poderão ampliar seu alcance, na medida em que inspirem atividades similares ou forem adaptadas para aplicação em outra realidade escolar. Como afirma Bronckart (2003),

No quadro do ensino da produção e/ou interpretação dos textos, nossas proposições teóricas não deveriam ser utilizadas senão como **instrumentos de análise** dentre outros, capazes apenas de esclarecer alguns aspectos da organização textual. É no quadro de um projeto pedagógico de conjunto, visando ao domínio de certas técnicas de produção ou à sensibilização dos alunos para as questões de literatura, que os instrumentos teóricos podem ser utilizados localmente e somente quando se revelarem pertinentes e eficazes. (BRONCKART, 2003, p.89).

Assim, não se trata de propor aqui uma fórmula infalível que vá solucionar os vários problemas que estão envolvidos na questão do ensino da escrita argumentativa na universidade, mas de reconhecer que a possibilidade de diminuir os problemas depende de um projeto pedagógico que envolva técnicas de escrita e também de leitura, e que seja apropriado a cada situação de ensino. Respostas definitivas não serão apresentadas, mas apenas alguns meios de aprimorar o ensino da escrita argumentativa na universidade e indicar algumas pistas para prosseguir em sua continuidade e aperfeiçoamento.

A Retórica é a outra face da dialética; pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não correspondem a nenhuma ciência em particular. De fato, todas as pessoas de alguma maneira participam de uma e de outra, pois todas elas tentam em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar.

Simplesmente, na sua maioria, umas pessoas fazem-no ao acaso, e, outras, mediante a prática que resulta no hábito. E, porque os dois modos são possíveis, é óbvio que seria também possível fazer a mesma coisa seguindo um método. Pois é possível estudar a razão pela qual tanto são bem sucedidos os que agem por hábito como os que agem espontaneamente, e todos facilmente concordarão que tal estudo é tarefa de uma arte.

Aristóteles¹²

¹² ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2006, p. 89-90.

2. Fundamentação Teórica

Ao destacar a semelhança entre a Retórica e a Dialética, Aristóteles salienta que todas as pessoas as empregam quando defendem uma tese ou fazem uma acusação. Algumas as utilizam por acaso, outras com método, e todas podem ser bem-sucedidos. Ao analisar certa espontaneidade ao argumentar – que antecede alguns métodos –, constata-se que há uma capacidade argumentativa inerente ao homem, concretizada, em parte, pela presença dos “lugares”. Uma retomada das colocações aristotélicas prepara o terreno para a reflexão sobre teorias mais recentes.

Seria possível verificar o que se pode ensinar e o que é espontâneo, no processo de produção de textos argumentativos, na universidade? Em busca de repostas para esse questionamento, foram analisadas as contribuições da área de lingüística aplicada ao ensino da escrita da língua materna, abordagem esta que aponta os temas tratados pelo letramento. Fez-se necessária uma retomada do percurso histórico da escrita, para fins de contextualização. E, ainda, neste trabalho, foram suscitadas as hipóteses de ensino da escrita por meio de seqüências didáticas.

A proposta desta pesquisa de trabalhar a escrita argumentativa por meio de seqüências didáticas, como já se disse, toma como instrumento um gênero argumentativo específico, a resenha crítica. Essa escolha se justifica pela convicção de que o ensino pode ser mais eficaz, se estiver relacionado a situações concretas de comunicação e interação social, idéias corroboradas pelo interacionismo sócio-discursivo. Buscou-se sustentação na teoria da análise do discurso de linha francesa e na teoria da argumentação no discurso, particularmente a teoria dos lugares/ *topoi*, ponto de apoio importante para algumas reflexões aqui lançadas.

Desse percurso procuraram-se extrair algumas pistas para considerar o ensino da escrita argumentativa na universidade – como é feito e como poderia ser feito.

2.1. A argumentação

O que se conhece atualmente por argumentação é o resultado de um longo processo de assimilação de alguns conceitos retóricos propostos por vários “retores”¹³ na Grécia Clássica que foram “perpetuados” por Aristóteles na *Arte Retórica* (s/d) e, principalmente, em *Tópicos* e *Dos argumentos sofisticados* (1973), onde ele expõe os princípios que deverão ser seguidos para a condução do pensamento de forma clara, por meio de

(...) um método de investigação graças ao qual possamos raciocinar, partindo de opiniões geralmente aceitas, sobre qualquer problema que nos seja proposto, e sejamos também capazes, quando replicamos a algum argumento, de evitar dizer alguma coisa que nos cause embaraço. (ARISTÓTELES, 1973, p.11).

A retórica teve seu apogeu e depois foi negligenciada durante séculos, por ser considerada uma arte do “enganar”. Em meados dos anos 50, ela foi recuperada por Perelman e Tyteca (1958/2002) e uma parte dela passou a ser conhecida como “argumentação”, ganhou um status de reconhecimento como forma lógica de exposição de idéias, deixando para a retórica “restrita” o aspecto estilístico que envolve as figuras de linguagem e o ornamento do discurso, que pode torná-lo belo, mas também “enganoso”.

A argumentação despiu-se do rótulo pejorativo e ganhou credibilidade. Não se tratava mais de um discurso vazio e sem função prática na sociedade, mas de um conjunto de proposições válidas que podem levar a uma conclusão produtiva e envolvem uma ação de linguagem inserida em um processo de interação social, por meio do discurso argumentativo. É perceptível que sua prática se inscreve no ideário do interacionismo-sócio-discursivo.

Para Charaudeau (1998), a argumentação é considerada uma prática social na qual o sujeito que argumenta está envolvido pela situação de comunicação e, ao mesmo tempo, usa de manobras para levar adiante seu ponto de vista. Assim, não há uma regra absoluta de como proceder em um discurso argumentativo, ela é variável, de acordo com a situação de comunicação na qual a prática está inserida. As condições enunciativas de base que fazem com que um discurso seja reconhecido como argumentativo são a problematização, a elucidação e a prova e algumas estratégias desenvolvidas pelo sujeito que argumenta são a legitimização, promovida pelo emprego do argumento de autoridade; a credibilidade, dada pela postura do sujeito, que se coloca como neutro ou engajado; e a captação, que se remete ao auditório, tentando convencê-lo por meio da polêmica ou da persuasão e dramatização. A argumentação como prática social envolve as condições de produção do discurso. Elas ditarão como os jogos de manipulação serão

¹³ Os retores eram os professores de retórica.

empregados de acordo com a situação em que está envolvido, o que faz com que seja considerado que ela não é um ato isolado. A escola pode colaborar para tornar essas proposições mais claras.

2.1.1. Da antiga Grécia ao século XXI

Uma pequena revisão do percurso da retórica ao longo do tempo será útil para melhor situar a discussão em torno da argumentação e entender a importância de seu papel nas práticas lingüísticas sociais e de ensino.

A palavra **retórica**, em sua acepção mais usual, pode ser um substantivo ou um adjetivo, sugere uma figura de estilo, tem, por vezes, sentido pejorativo, é associada a um discurso enganador, que mascara – ainda hoje e na Antigüidade – que serve para enganar o público, tem reputação ruim, hostil. A retórica é diferente do pensamento, que é idéia. Ela é forma, com conteúdo enganador e, segundo Gardes-Tamine (1995), possui quatro funções essenciais:

a) Função persuasiva, cujo objetivo é conseguir a adesão do auditório por meio das provas lógica, ética e patética. A prova lógica é dada por meios racionais, o logos, diferente do discurso poético. A prova ética é dada por meios que abordam as afeições, os sentimentos, a emoção, o coração, vem de *ethos*: caráter, modo de viver do orador, que inspira confiança graças às suas qualidades morais. No discurso político, a prova ética é a imagem e as estratégias de sedução. A prova patética é voltada às paixões, aos sentimentos e às emoções que o discurso provoca no auditório, inclusive as paixões negativas, como a cólera, o ódio, o desprezo, que são despertadas no auditório pelos políticos inescrupulosos, os quais delas tiram proveito, como fez, por exemplo, Hitler.

b) Função hermenêutica (do latim *hermeneo* – interpretar) – que é a arte de interpretar os textos, compreender a argumentação do outro e atacar eficazmente o adversário. Para desmontar um argumento, é preciso conhecer o argumento do outro, decodificar o texto, é o trabalho de explicação dos textos e de encontrar bons argumentos que vão fragilizar o argumento do adversário.

c) Função heurística (do grego *Heurisco* – *eureka* – achei!) – achar, descobrir, na retórica (e não na ciência) – domínios em que não há certeza, a retórica pode ajudar a esclarecer, até chegar à demonstração científica, apresentando os diferentes lados de uma questão.

d) Função pedagógica – disciplina que ensina a raciocinar e a escrever. O ensino antigo da retórica era dividido em três disciplinas (persuasão, hermenêutica e heurística), era a base do ensino escolar e avançado, responsável pela formação do indivíduo, era o Trivium da

Idade Média: retórica (persuasão), gramática (hermenêutica) e dialética (heurística), que é a arte do debate contraditório em todas as áreas do conhecimento.

A retórica (como a tragédia, a filosofia e a geometria) é uma invenção grega, a *techné rhetorikae*, técnica e arte de persuadir. Ela aborda qualquer tema, defende qualquer tese; é o procedimento necessário para persuadir e também teoria e aplicação de uma técnica, uma reflexão para saber por que algo funciona ou não. Não é apenas um saber-fazer, mas também uma reflexão que visa a compreender. Ela nasceu aproximadamente em 480 a.C., na Grécia, depois da batalha de Salamin, em que os gregos venceram os persas. Naquele momento, havia cidades-estado que, por diversos motivos, lutavam contra outras cidades-estado, não existia ainda a nação grega, mas na batalha de Salamin as cidades se uniram, com destaque para Atenas, e triunfaram sobre os persas. Nasce então a Grécia Clássica e inicia-se o advento da democracia em Atenas. Outro evento que marcou o surgimento da retórica foi a morte de Sócrates em 399 a.C., que se recusou a se defender das acusações que o levaram à morte e era famoso, admirado e odiado, por ensinar por meio do diálogo, a maiêutica, precursora da retórica.

A origem jurídica da retórica ocorreu não em Atenas, mas na Sicília grega, quando houve a transição da tirania para a democracia em 465 e os tiranos foram expulsos. Os cidadãos passaram a exercer o poder, principalmente os magistrados, que confiscaram os bens dos tiranos e recuperaram suas terras, mas havia conflitos judiciais decorrentes da guerra civil, então os cidadãos iam reclamar seus bens perante um júri popular, para fazer valer seus direitos. A retórica de fato nasce da necessidade de o reclamante obter os meios de defender sua causa. Naquele período não havia advogados, então Corax, discípulo de Empédocles, e Tísias, discípulo de Corax, ensinam a arte oratória da defesa e publicam a primeira arte retórica, a *Techne Rhetorike*. É a arte oratória com receitas, preceitos práticos e exemplos, que ficou conhecida como o corax, palavra que se tornou a primeira definição da retórica, criadora de persuasão. Como afirma Plebe (1978), Corax elabora a primeira tentativa de sistematização do discurso oratório, que conta com cinco grandes partes: o exórdio, a narração ou ação, a argumentação ou prova, a digressão e o epílogo. Era uma retórica científica, baseada na demonstração técnica do verossímil, diferente daquela proposta por Pitágoras, que poderia adaptar os modos de expressão para cada tipo de ouvinte (jovens, mulheres, arcontes, efebos). Empregava, como recurso, a antítese, buscando despertar antes reações psicológicas no ouvinte que as propriamente racionais. Os mesmos aspectos são usados também por Górgias, que submete a prosa ao estilo retórico, tornando-a estética, empregando recursos próprios da poesia ao compor, inaugurando o que hoje é nomeado de prosa-poética, recuperando o efeito mágico-estético pitagórico e inaugurando o conceito de

"conveniente". Em outras palavras, o criador respeitava a oportunidade e variava o discurso, adequando-o, de forma heterogênea, em função de seu público e das finalidades almejadas.

Paralelamente, surgiram os sofistas, professores de “sabedoria”, que permitiam ao reclamante ganhar sua causa graças à arte retórica. Sem nenhum floreio literário ou filosófico, davam apenas conselhos práticos. Os reclamantes eram analfabetos e contratavam os logógrafos para redigir seus discursos. Os retores eram os professores de retórica e ofereciam aos reclamantes e aos logógrafos um instrumento de persuasão que se dizia invencível, capaz de convencer qualquer um. Com essa técnica, consta terem obtido grande sucesso, e assim os sofistas se tornaram bem-sucedidos e ricos, como alguns “profissionais de marketing” de hoje, colocados diante de problemas morais semelhantes, pois faziam crer em algo que não necessariamente correspondia à verdade.

A origem literária da retórica é mais tardia, com Górgias e sua estética literária, arte do belo discurso. Nascido em 485 a .C., teve vida longa e sobreviveu à morte de Sócrates. Era siciliano e discípulo de Empédocles. Em 427 encantou os atenienses com seu discurso. Até então, a literatura era identificada à poesia e a prosa era funcional, mas Górgias funda a prosa com valor literário, exercita o discurso epidítico ou elogioso, por meio do qual discorre sobre a memória dos mortos e faz elogios públicos. Prevalece o estilo, o uso das figuras para emocionar. Aliás, Górgias é o inventor das figuras de estilo e autor de um *Elogio a Helena* controverso, no qual a redime da culpa pela Guerra de Tróia. Tornou-se o sofista mais célebre, ia de cidade em cidade e se dizia professor de “sabedoria”: eram filosofia e eloquência misturadas. Recebia o salário equivalente ao de 200 operários por cada palestra proferida. É de Górgias a primeira possibilidade de integrar os aspectos racionais com os persuasivos, pois ele se preocupava também com o conteúdo, empregando a antítese mais como recurso lógico que estilístico. Ele recebeu críticas de Platão e Aristóteles por "confundir" as modalidades, sendo um dos precursores da idéia de encontrar uma heterogeneidade no discurso. Platão admitia apenas a dialética, a boa retórica, defendida no diálogo *Fedro* e condenava a retórica no diálogo intencionalmente nomeado *Górgias*, no qual Sócrates trava batalhas éticas contra Górgias e os sofistas e, como de costume, sai vencedor. Aristóteles, mais condescendente e mais eclético, procurou conciliar a retórica com a moral ao apresentar a *Arte Retórica*.

Assim como Górgias, Protágoras (486-410 a.C.) era mestre itinerante, ensinava eloquência e filosofia (“sabedoria”). Para ele, o homem não pode saber nada, era um agnóstico. Porém, reconhecer que não se sabe nada é diferente de ser ateu; ele não afirmava a inexistência de Deus, apenas admitia que não sabia. Na época, essa atitude foi considerada condenável, assim, ele fugiu. Foi o fundador da erística, do grego *eris*: disputa, debate contraditório, que se tornará a

dialética, pela qual “penso que, como não sei a verdade, posso sempre opor um argumento a outro”, e dessa maneira se instaura o debate contraditório, no qual cada um defende uma tese contraditória. A todo argumento corresponderia um contra-argumento, havia uma técnica erística entre os debatedores, o que ganha é aquele que reduz o outro ao silêncio e à contradição, pois a arte de triunfar vem de uma discussão de idéias opostas. Portanto, a dialética era considerada o método de ensinar a erística.

As teses de Protágoras, baseadas na máxima “o homem é a medida de todas as coisas”, admitem que as coisas são como elas aparecem a cada um, não há critério de verdade, há um “relativismo”. Por exemplo, uma mulher pode parecer bela a um e não, a outro, não há critério de beleza, não há possibilidade do conhecimento em si pelo homem, não há objetividade possível, não há critério objetivo para determinar o belo, o bem, o mal, o verdadeiro... – os valores são apenas convenções, eles variam segundo a geografia, a época, não há verdade absoluta. Isso é o que permite a cada um fazer triunfar sua própria verdade. Em uma abordagem discursiva atual, encontram-se nas teses de Protágoras alguns princípios da análise do discurso no que diz respeito às condições de produção do discurso (que varia segundo o contexto e as partes envolvidas nele). No plano moral seria mais complicado admitir que não haja uma verdade que seja a boa, pelo fato de que ela sempre varia. O perigo reside na idéia de obtenção do sucesso a qualquer custo, porque apenas ele tem valor, pois se vive num mundo sem verdades, só de domínio da palavra. Não se trata de saber, mas de poder. Nos dias atuais, pode-se dizer que este é um dos debates que envolvem a análise do discurso político e publicitário.

Voltando à Grécia Clássica, lá, a retórica sempre foi ambígua, ao mesmo tempo prestigiosa e perigosa, pois os sofistas eram necessários, mas não tinham boa reputação. Outros dois filósofos surgem para tentar corrigir os sofistas, Isócrates, que não os condena, e Platão, que os combate veementemente. Isócrates (436-338 a.C.) tenta moralizar a retórica, tornando-a mais plausível. Ele não era orador, era tímido e tinha voz fraca, fazia discursos escritos, mas foi um grande professor de oratória. Corrigia os excessos dos sofistas, era mais realista que eles. Para ele, a retórica não podia defender tudo, ela só seria aceitável se estivesse a serviço de algo honesto. Assim, ensino literário e formação moral estavam ligados, era estilo, pensamento e vida. Na formação intelectual, a harmonia é o valor por excelência, é preciso viver em harmonia consigo mesmo e com os outros e a palavra é a única vantagem que a natureza deu aos homens sobre os animais, tornando-os superiores ao resto e permitindo-lhes, por meio da palavra, conquistar a harmonia. É dele a idéia de que a unidade do povo grego devia-se à língua e à cultura. Ele se proclama anti-sofista e filósofo, mas no plano filosófico é como Protágoras, não admite o conhecimento das coisas, logo, a busca da verdade é inútil. Opõe-se a Platão, também neste

sentido. Para Isócrates, a filosofia é só a arte do discurso e a retórica, é uma formação moral e intelectual, que molda o intelecto, e, assim como a ginástica, que molda o corpo, é boa para os jovens, mas inútil de perseguir por toda a vida. A filosofia é a cultura geral, a arte oratória. O Belo é mais venerado, mais divino, mais perfeito. É responsável pela harmonia da vida e da palavra. Ora, se a linguagem é própria do homem, a bela palavra é a excelência do homem.

Platão (428-347 a .C.) é radicalmente diferente de Isócrates e influencia toda a cultura ocidental e o cristianismo. Sua posição é totalmente contrária aos sofistas. Em nome da filosofia, ele condena a retórica, pois acredita que a Filosofia é a busca do Bem e do Verdadeiro; já a Retórica buscaria o prazer. Aristóteles (384-322 a.C.) não compartilha das idéias dos sofistas, nem das de Platão, mesmo tendo sido seu discípulo por muito tempo. Ele entra na academia de Platão aos 17 e fica durante 20 anos, até fundar o Liceu, cuja influência permanece com o Império Romano, mesmo depois de ter sido fechado. Foi preceptor do filho do Rei Felipe da Macedônia, Alexandre, o Grande, grande gênio militar, político e cultural, idealizador da biblioteca de Alexandria. Aristóteles repensa a retórica integrando-a a um sistema filosófico, e, diferentemente dos sofistas, faz dela uma ciência, propondo-lhe uma nova definição, mais modesta. Ela é um bem. Para Isócrates não é nem bem, nem mal, é um bem relativo e para Platão ela é um mal. Aristóteles a torna legítima, pois permite que alguém se defenda, se for atacado. Não é o poder de persuadir não importa quem, nem importa como, mas o de ver o que cada caso tem de persuasivo ou não; logo, em alguns casos, a retórica pode até não triunfar.

Para Górgias (e os sofistas), o retor está acima do médico; para Platão, a retórica não é uma ciência, está abaixo da medicina; para Aristóteles, a medicina e a retórica são igualmente ciência, arte ou técnica, que reconhece seus limites. É uma visão mais plausível, mais realista. E, vista à distância, mais moderna.

A dialética, para Aristóteles, começa pela erística dos sofistas (a arte da controvérsia, de fazer triunfar qualquer coisa, defender tanto um lado quanto o outro). Para Platão e Sócrates, a dialética é o método da filosofia, é o meio de fazer triunfar a Verdade; Aristóteles acredita que a dialética não está a serviço da verdade, mas sim do provável. A filosofia busca a verdade; a dialética, a opinião. O diálogo é regado, é um jogo intelectual, uma disputa, jogo verbal. A dialética corresponde à parte argumentativa da retórica. A retórica tem três tipos de provas: ética, patética e lógica. A terceira prova é a lógica, o raciocínio, e constitui o elemento dialético da retórica (logos). A retórica não é um jogo, é um instrumento de ação social e seu domínio é o da deliberação, do verossímil. Não se delibera o que é evidente nem o que é impossível, mas as incertezas que podem se realizar, em parte, graças à ação do homem. É uma aplicação da dialética utilizá-la como instrumento intelectual de persuasão.

O sistema retórico de Aristóteles prevê quatro etapas necessárias pelas quais o orador passa:

1. Invenção – do latim *inventio* e do grego *heuresis* (procurar). Trata-se de uma busca, procurar todos os argumentos e meios de persuasão.
2. Disposição – do latim *dispositio* – colocar em ordem, dispor, é o plano do discurso.
3. Elocução – latim *elocutio*, grego *lexis* – redação escrita do discurso. Neste momento entram o estilo e as figuras.
4. Memória, ação – *hipocrisis* – no sentido de jogo do ator, desempenho de um papel, fingir. O orador desempenha o papel não apenas no discurso, mas na gesticulação, imitação de voz, segundo estabeleciam as regras.

A argumentação em Aristóteles é composta por raciocínios dos tipos indutivo (exemplos) e dedutivo (silogismo). É a arte de se defender quando a causa é justa, é não deixar triunfar o injusto, e é uma falha não dominá-la. O raciocínio é *um argumento em que, estabelecidas certas coisas, outras coisas diferentes se deduzem necessariamente das primeiras* (Aristóteles, 1973, p.11). Temos quatro tipos de raciocínio: a), a demonstração, às quais chegamos por dedução; b) o raciocínio dialético, que parte de opiniões geralmente aceitas, dadas pela maioria ou pelos mais notáveis e eminentes, que pode ser chamado de indução, c) raciocínio "contencioso" ou "erístico", que parte de opiniões que parecem ser geralmente aceitas, mas não o são, realmente, o que os torna falaciosos e temos d) paralogismos ou falsos raciocínios, que também são falaciosos. Os tipos c) e d) serão retomados no tratado *Dos Argumentos Sofísticos* (Aristóteles, 1973, p.160-203), são as atualmente chamadas "falácias". É válido destacar a observação que Aristóteles faz, ao analisar o fazer dos retóricos e justificar seu estudo dos raciocínios:

O adestramento proporcionado pelos professores pagos de argumentos sofisticados assemelhava-se à maneira como Górgias tratou da matéria. Pois o que eles faziam era distribuir discursos para serem aprendidos de memória, alguns deles retóricos, outros sob a forma de perguntas e respostas, na suposição de que os argumentos de cada uma das partes estivessem todos, de modo geral, incluídos ali. E assim, o ensino que ministravam aos seus alunos era rápido, mas rudimentar. Imaginavam, com efeito, adestrar as pessoas transmitindo-lhes não a arte, mas os seus produtos, como se um homem que pretendesse ser capaz de transmitir o conhecimento de como evitar as dores nos pés não ensinasse ao seu aluno a arte do sapateiro nem lhe indicasse as fontes onde poderia adquiri-la, mas lhe apresentasse uma porção de calçados de todo tipo: pois esse homem o teria ajudado a satisfazer a sua necessidade, mas não teria lhe comunicado uma arte. (op. cit., p. 203).

Os aspectos retóricos são aqueles responsáveis pela persuasão, em oposição aos argumentativos, que estão ocupados com o convencimento baseado em demonstração e raciocínio. Segundo Aristóteles, “obtem-se a persuasão nos ouvintes quando o discurso os leva a

sentir uma paixão, porque os juízos que proferimos variam, consoante experimentamos aflição ou alegria, amizade ou ódio”. (Aristóteles, s/d, p. 33). A persuasão tem parentesco com a dialética, e ambas são faculdades de fornecer argumentos. Aristóteles, na *Arte Retórica*, volta aos pressupostos dos *Tópicos* e dos *Analíticos*, o que permite deduzir que, para a arte de argumentar, pode-se associar aspectos racionais e retóricos para atingir fins definidos, o que pode também ser útil na vida cotidiana, basta estar atento para algumas recomendações:

(...) É muito recomendável que, partindo de nossos exercícios de argumentação, procuremos estabelecer ou um silogismo sobre um tema qualquer, uma refutação, uma proposição, uma objeção, ou se alguém formulou uma questão de maneira adequada ou inadequada (quer esse alguém seja nós mesmos, quer um outro), e onde reside o motivo disso. Pois são tais exercícios que conferem habilidade, e todo o objetivo do treinamento é adquirir habilidade, em especial no que toca às proposições e objeções. Porque, falando de modo geral, o dialético é precisamente isso: o homem hábil em propor questões e em levantar objeções. Formular uma proposição é unir certo número de coisas numa só - pois a conclusão a que leva o argumento deve tornar-se, geralmente, como uma coisa só - , ao passo que formular uma objeção é dividir uma coisa só em muitas, porquanto o objetor ou distingue ou demole, em parte concedendo e em parte negando as afirmações feitas.

Não se deve argumentar com todo mundo, nem praticar a argumentação com o homem da rua, pois há gente com quem toda discussão tem por força que degenerar. Com efeito, contra um homem que não recua diante de meio algum para aparentar que não foi derrotado, é justo tentar todos os meios de levar a bom fim a conclusão que nos propomos; mas isso é contrário às boas normas. Por isso, a melhor regra é não se pôr levemente a argumentar com o primeiro que se encontra, pois daí resultará seguramente uma má argumentação. Todos vemos, com efeito, que ao praticar umas com as outras as pessoas não podem refrear-se de cair em argumentos contenciosos.

É também muito recomendável ter argumentos prontos no que se refere àquelas questões em que uma pequena provisão nos fornecerá argumentos úteis para um grande número de ocasiões. São essas as questões universais, e com respeito às quais nos é bastante difícil encontrar, por nós mesmos, argumentos baseados em coisas da experiência cotidiana.(ARISTÓTELES, 1973, P.158).

As idéias de Aristóteles foram retomadas e revistas ao longo da história. No período latino (1 a.C. – 4 d.C.), durante o Império Romano, surgem, em Roma, as escolas de retórica, tendo em Cícero, um homem político, advogado, orador, que não dissocia a filosofia da retórica (como Isócrates), um de seus representantes. Cícero põe em prática a teoria de Aristóteles. Deixou uma vasta *Retórica*, composta por sete partes, das quais a mais famosa é *De oratore*, a terceira parte, na qual ele moraliza a retórica e define o orador, que deve ter uma cultura geral, e a *Retórica a Herennius*, tratado atribuído tanto a ele como a Cornificius, segundo Barthes (1970, p. 266), incessantemente copiado durante a Idade Média. Logo após, a retórica latina entra em crise, tendo como seu último expoente Quintiliano, que deu, com notável vigor, continuidade às idéias de Cícero, traçando nos doze livros que compõem *De institutione oratoria* um plano completo de formação pedagógica desde a infância. Em cada livro/estágio, é trabalhado um aspecto distinto da retórica.

Pouco a pouco a retórica deixa de se opor à poética e participa da formação de um novo conceito, o de literatura, graças à descoberta do tratado anônimo *Do Sublime*, o qual apresenta o conceito de imaginação, essencial para o que se conhece hoje como literatura. Nomes menos ilustres surgiram, tornando inevitável o ocaso da retórica, mas não, sua morte.

Na Idade Média ela ressurgiu, na qualidade de uma das três disciplinas do *Trivium*, junto à gramática e à lógica, que compunha o *Septennium*, que, submetido à teologia, continha as sete artes do saber, dividido entre o *Trivium* e o *Quadrivium* (música, aritmética, geometria e astronomia). Nos séculos XVII e XVIII aparecem tratados sobre a retórica, que passa a ser vista como ornamento.

Nos séculos XIX e XX a retórica é criticada. Descartes já a havia rejeitado, assim como o senso-comum, os argumentos prontos, fazendo oposição entre a ciência e a opinião, a experiência. A morte da retórica é decretada no Romantismo. Ela é acusada de dar receitas, truques, de ter um repertório de figuras, pronto para ser usado, o que vai contra a sinceridade, a emoção. Victor Hugo, eminente representante do romantismo, quer deixar o coração falar, recusa as regras.

No início do século XX, os surrealistas recusam o bom senso, querem reencontrar uma espécie de espontaneidade. A palavra retórica desaparece dos programas de ensino, é substituída pela literatura e pela interpretação de textos, prevalece a explicação do texto, em vez da redação. A retórica desaparece oficialmente, mas permanece como método, como cultura geral das humanidades.

Petri (1994) lembra que, no início do século XX, a retórica permanece rejeitada, pois vive-se o império do logicismo analítico, baseado no percurso traçado por Descartes, Leibnitz, Kant, Hegel, Russel, Frege, Wittgenstein e Carnap até a abordagem lingüística da Escola de Oxford, contrapondo o mundo racional ao mundo emocional, como se este fosse um resíduo irracional. No entanto, percebe-se que, ao testar a verificabilidade das idéias, elas permanecem sujeitas a um mundo natural em contínua transformação, ou seja, qualquer afirmação a respeito dele só pode ser parcial, provisória, hipotética.

A retórica foi oficialmente reintroduzida nos debates que permeiam as ciências humanas por Chaïm Perelman, em 1958, com a publicação do *Tratado da Argumentação – a Nova Retórica* (em co-autoria com Lucie Olbrechts-Tyteca), e se expandiu para os estudos de Análise do Discurso, Semiologia e Comunicação, principalmente no campo da Propaganda e da Publicidade. No final do século XX e no início do século XXI, a retórica não é vista como ciência, mas como prática. Há uma retomada de Aristóteles nos estudos retóricos e

argumentativos, e da estilística nos estudos literários. Nos cursos universitários de Direito e de Comunicação, voltam a ser ensinadas técnicas retóricas.

Perelman relê Aristóteles e oferece novo *status* à retórica, buscando conciliar os aspectos lógicos e os aspectos retóricos, sem privilegiar nenhum, usando-os para confirmar sua tese de que o mais importante não são as opiniões ou as evidências, mas o auditório, é em função da possibilidade de se obter a adesão do auditório que versará seu tratado. Segundo Petri (1994, p.30):

Perelman diferencia dois tipos de adesão: a persuasão e a convicção. Chama de persuasão a argumentação endereçada a um auditório particular e de convicção aquela que é destinada a obter a adesão de todo ser racional. A distinção entre persuadir e convencer fundamenta-se, pois, na intenção do orador (locutor) de dirigir-se a determinado tipo de auditório. Numa comparação entre estas duas formas de adesão, podemos distingui-las, através das seguintes características:

- Convencer: é atemporal; dirige-se a um auditório universal; dirige-se à razão, utiliza-se do raciocínio lógico e de provas objetivas; a conclusão decorre das premissas apresentadas, conduz a certezas.
- Persuadir: é temporal; dirige-se a um auditório particular, é subjetivo, atinge a vontade e o sentimento do auditório (ouvinte); parte de argumentos plausíveis ou verossímeis; leva a inferências que conduzem o auditório a aderir aos argumentos apresentados.

Perelman dá destaque ao papel do auditório e a sua necessária adesão. A argumentação é relativa ao auditório que ela tenta influenciar, ela existe em função de um grupo. Uma definição do auditório pode ser esta: há uma pessoa ou um grupo de pessoas diante do orador, elas são o auditório, que pode estar presente ou não, no momento da enunciação.

Perelman (2002, p.33-35) distingue três tipos de auditório:

O primeiro, constituído pela humanidade inteira, ou pelo menos todos os homens adultos e normais, que chamaremos de auditório universal; o segundo formado, no diálogo, unicamente pelo interlocutor a quem se dirige; e o terceiro, enfim, constituído pelo próprio sujeito, quando ele delibera ou figura as razões de seus atos.

É importante essa distinção para valorizar o auditório universal, que não está sujeito à heterogeneidade dos auditórios específicos e permite formulações que sejam válidas para todos, pois “uma argumentação dirigida a um auditório universal deve convencer o leitor do caráter coercivo das razões fornecidas, de sua evidência, de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais ou históricas” (op. cit., p.35).

É preciso lembrar a diferença entre dialógico – discurso que se dirige a outro, fazendo menção a ele, mas não constitui um diálogo efetivo; e dialogal – todo texto é orientado, ele dialoga com outros textos, mas se dirige a um público. Para Bakhtin, todo discurso é dialógico, mas não necessariamente dialogal. O diálogo efetivo é dialogal, face a face, troca verbal. Kerbrat-Orecchioni (1986) estabelece quatro possibilidades de representar o auditório: presente e falante

(uma palestra interativa, uma aula); presente e não-falante (uma conferência, um discurso); ausente e falante (uma ligação telefônica) e ausente e não-falante (um discurso escrito, um pronunciamento político pela televisão). O auditório, na Análise do Discurso, é o co-enunciador.

O que há de pertinente na abordagem de Perelman – por isso acatada nesta pesquisa – é o papel do auditório como o outro com quem o orador/autor interage e as condições de produção envolvidas. É o que Perelman denomina segundo tipo de auditório, formado no diálogo pelo interlocutor e aquele a quem ele se dirige, os quais se adaptam às condições de produção do diálogo. Por exemplo, a situação de uma sala de aula. É a esse tipo de auditório que se dirigem as estratégias persuasivas, focando um público e um contexto específicos.

Indo ao encontro da proposta de Perelman quanto ao papel do auditório e o do interlocutor, no processo de produção discursiva, e quanto ao modo como os argumentos podem ser empregados em situações reais, encontram-se as idéias de Toulmin (1958/2006), que se pergunta: “como se aplicam os argumentos, na prática? Que ligações há entre os cânones e métodos que usamos quando, na vida do dia-a-dia, avaliamos, de fato, a força e o caráter conclusivo dos argumentos?” (Toulmin, 2006, p.2).

Para Toulmin, há um uso dos argumentos segundo uma lógica natural, que é aquela empregada no discurso jurídico, que pode ser voltada ao uso cotidiano, guardando as devidas proporções. Ele afirma que:

Aos olhos de Aristóteles, como ateniense, deve ter parecido ainda muito menor a distância que separava as discussões que ouvia nos tribunais, as discussões que ouvia no Liceu e as discussões que ouvia na Ágora. Todas mais próximas umas das outras do que parecem a nós.

O paralelo entre a lógica e as práticas do Direito tem mais uma vantagem: ajuda a manter no centro do quadro a função crítica da razão (grifo do autor). As regras da lógica podem não ser “dicas”, sugestões ou generalizações; não obstante, elas se aplicam aos homens e a seus argumentos – não do modo como se aplicam as leis da Psicologia ou as máximas do método, mas como padrões de realização que um homem, ao argumentar, pode alcançar mais plenamente ou menos plenamente, e pelos quais seus argumentos podem ser julgados. Uma “boa causa”, solidamente construída, uma alegação bem fundada ou firmemente apoiada, resistirá à crítica, será “causa” que corresponde ao padrão exigido, para a qual se pode esperar veredicto favorável. (Toulmin, 2006, p. 11).

O locutor deve saber se adaptar ao seu auditório, à opinião comum (doxa¹⁴), não no sentido pejorativo, mas representando a opinião compartilhada por uma comunidade. É importante porque, para se adaptar ao auditório, é preciso se apoiar em pontos comuns. Se o orador quer convencer seu público, fazê-lo mudar de opinião, é preciso partir de premissas, dados conhecidos, os pontos de acordo, que são aceitos pelo auditório. O locutor lança hipóteses sobre as crenças, opiniões e valores daquele ao qual ele se dirige, é preciso fazer uma idéia do auditório

¹⁴ A noção de doxa, opinião, será ampliada adiante.

e, para se adaptar a ele, é preciso conhecer sua doxa. O auditório é uma construção do orador e esta imagem transparece no discurso. Não é o auditório real, mas aquele construído pelo locutor, assim, não se trata de uma presença real, mas de uma imagem mais ou menos esquemática construída na interação verbal. A argumentação será eficaz se essa imagem se aproximar do público. Por isso, atualmente, os profissionais de marketing fazem pesquisa de público.

Para ocorrer a inscrição do auditório no discurso e fazer coincidir a representação mental com a imagem discursiva, é preciso influenciar. Influenciar não é manipular, mas dirigir-se com respeito à inteligência, de alguém que tem a mesma condição intelectual. Na manipulação há o desprezo pelo outro. Na influência há uma espécie de troca.

A imagem do auditório vem meio cifrada, é preciso adivinhá-la. Ela pode surgir na forma de um estereótipo, uma noção das ciências sociais que significa representação para Grize (2004), imagem coletiva congelada, compartilhada pela comunidade, uma visão mais firmada que a opinião comum, é dóxico, diz respeito a um universo cultural. Por exemplo, na França, tem-se os estereótipos do norte-americano obeso, puritano e ignorante, em oposição ao francês elegante, liberal e culto. É um conceito necessário para a Análise do Discurso, pois é preciso representar o outro. O estereótipo permite desenhar o modo de raciocinar próprio de um grupo e o conteúdo global do setor da doxa no qual ele se situa. Um exemplo de estereótipo em nosso contexto seria o que alguns segmentos da mídia brasileira nomeiam de “esquerda festiva” quando se dirigem a simpatizantes ou membros de certos partidos políticos.

A presença do auditório é marcada no discurso pelo índice de alocação, as marcas formais da presença do outro, como os dêiticos: pronomes pessoais – *você*, *vocês* e também *nós* (engloba o locutor e o alocutor), a terceira pessoa é o outro, o que está à parte, não pessoa, não está em grau de igualdade; as designações nominais explícitas: o orador chama o alocutor pelo nome próprio ou comum; a descrição do auditório; a presença do vocativo (*caros amigos*, *você que...*), o implícito, as evidências compartilhadas.

Cabe observar que há diferentes auditórios, eles podem ser homogêneos ou compostos. Quando há a necessidade de privilegiar um grupo, é preciso encontrar valores válidos para todos, como, por exemplo, a razão. O auditório Universal é aquele no qual o discurso é dirigido a todos. Ele muda a cada época, sempre há um tipo de indivíduo que encarna os ideais de uma época – é preciso encontrá-lo e considerá-lo como ideal. Cada época fabrica o homem ideal estereotipado. Na Idade Média, o herói é o cavaleiro; na Renascença, o homem ideal é o humanista; no século XVIII são os filósofos. Há uma construção do orador baseada em estereótipos. Hoje há muitos valores, é preciso encontrar os adequados ao público ao qual o orador se dirige.

O discurso argumentativo se constrói de pontos de acordo, de premissas, no sentido de primeiras proposições, aceitas pelo auditório, que constituem o ponto de partida da argumentação. Elas são compartilhadas pelo auditório, que as integra. Apóiam-se em tópicos, o conjunto de lugares (do grego *topos* e do latim *locus* – lugar, no singular; do grego *topoi* e do latim *loci* – lugares, no plural) ou lugares-comuns, com os quais o orador tenta obter a adesão de seus interlocutores.

A doxa é a opinião comum (do grego *dokéo* – parecer). Na Antigüidade, ela se opunha à *epistéme*, a ciência. A doxa se baseia no que é provável e se apóia no verossímil, o que parece verdadeiro. A *epistéme* no que é certo e sugere a verdade, o que se pode provar matematicamente. Os antigos tinham uma cultura de consenso, se a maioria pensa alguma coisa e um especialista também, então esta coisa é verdadeira, é o que parece aceitável para Aristóteles, fundado na opinião de todos. O paradoxo é a opinião contrária à opinião comum. A *epistéme* ou ciência é o que se pode provar.

A noção de doxa era positiva. A partir do século XVIII, na Época Moderna, ela vai se transformar em conceito negativo. É a crítica à retórica, que se baseia em opiniões comuns, doxa, idéias prontas, ou seja, tem valor pejorativo, é criticada em nome da razão e do espírito crítico, que deve ser cultivado e substituir a confiança na tradição. Em síntese, a doxa impede o homem de pensar. Essa idéia continua ao longo dos séculos XIX e XX. As idéias prontas são como os preconceitos, que são aceitos sem questionamentos. Para Barthes (1994), “a doxa é a opinião pública, o consenso pequeno-burguês, o preconceito”.

A doxa se expressa de formas muito variadas, tudo que é conhecido, partilhado, pode se caracterizar em duas grandes categorias: a generalização, dada por enunciados dóxicos, ditos (afirmados) na forma de sentença, com valor generalizante; e a particularização, que recorre a experiências pessoais. A sentença, para Aristóteles, não é uma afirmação sobre o caso em particular, mas sobre a generalização. Por exemplo: “não há quem seja feliz em tudo” ou “não há amante que ame sempre” ou “não há ninguém entre os homens que seja livre” – elas permitem ganhar a confiança do outro, favorecem a adesão do auditório. Sentença é frase genérica, de sentido amplo, como os provérbios, produto da sabedoria popular. Num processo judicial, para provar que alguém é ladrão, um provérbio do tipo “ladrão que rouba ladrão tem cem anos de prisão” vale como argumento de autoridade. Se a intenção for diminuir a pena, criando outro contexto (ou outra condição de produção), o provérbio torna-se: “ladrão que rouba ladrão tem cem anos de perdão”.

Os estereótipos são representações, não são ditos, são subentendidos (coletivos congelados, cristalizados), são implícitos, e são amplamente empregados por economia de estratégias e por astúcia – não se pode contrariar algo que não foi dito.

Quanto ao raciocínio e aos diferentes tipos de raciocínio, para Aristóteles, um argumento é uma proposição destinada a admitir outra. Na *invenção* temos as idéias, os argumentos e o modo de encadeá-los, daí a dialética, parte argumentativa da retórica. Os tipos formais de raciocínio aristotélico são a dedução e a indução. Para cada um deles há um modelo, uma forma prototípica. O raciocínio dedutivo é científico por excelência, parte de uma proposição geral para chegar ao particular. O modelo é o silogismo, que para Aristóteles é um discurso no qual uma premissa é dada e outra premissa diferente dela resulta necessariamente em uma conclusão que delas decorre. A diferença entre o raciocínio científico e o dialógico é que no segundo tem-se o silogismo retórico – parte-se de premissas prováveis (opinião). No silogismo científico as premissas são certas. O silogismo clássico se compõe de duas premissas, uma maior e uma menor. Em 1- Todos os homens são mortais, 2 – Sócrates é homem, 3 – Logo, Sócrates é mortal, temos em 1 uma primeira proposição que contém o termo que será aceito na conclusão, e o termo maior (mortal). O termo médio vai permitir passar da maior para a conclusão, está na premissa maior e na menor (homem) e na premissa menor temos o termo menor (Sócrates). O predicado da maior se encontra como predicado da conclusão (mas pode variar). O entimema é o silogismo retórico (no qual figuram contradições) ou silogismo oratório ou dialético, que é diferente do silogismo científico, demonstrativo (cujas premissas são verdades absolutas).

Quintiliano define o entimema como um silogismo lacunar, no qual vai faltar uma proposição – o que falta está implícito. No cotidiano, emprega-se o entimema, elementos são saltados. Se algum dos termos é conhecido, não é preciso enunciar. Por exemplo: no hospital, a enfermeira mede a temperatura e diz: Você está doente. A situação dá as proposições. O entimema é fundado em generalidades e por isso usa a sentença e os implícitos, é mais eficaz que o silogismo, porque não se pode contrariar o que não é dito.

O raciocínio indutivo parte do particular para outro particular ou do particular para o geral. É menos rigoroso que a dedução, que é irrefutável. O modelo para Aristóteles é o exemplo, da parte para a parte, do verossímil para o verossímil. Há diferentes tipos de exemplos. Para Górgias há dois tipos, o exemplo histórico, real e o exemplo fictício, fabricado pelo orador, na forma de apólogo, fábula (como as de La Fontaine e as encontradas na Bíblia em forma de parábolas).

A diferença entre uma lógica formal (precisa e matemática) e uma lógica natural, voltada para o uso cotidiano, e sua analogia com o Direito, foi apreendida graças ao emprego de termos como “defesa” de argumentos e à estrutura básica do silogismo aristotélico: premissa maior,

premissa menor e conclusão, presentes na organização do discurso jurídico na forma de petições, recursos e sentença. A característica básica dessa analogia é a percepção de que não há possibilidade de uso de apenas um tipo de argumentação, mas a necessidade de adaptar cada situação a um tipo específico de argumento, que considere as condições de produção desse argumento – haverá sempre uma acusação e uma defesa, mas os casos serão tratados de acordo com uma condição social, moral, emocional distinta em cada caso. Caberá ao auditório julgar os melhores argumentos e cada autor – da defesa ou da acusação – saberá compor sua argumentação tendo em vista o convencimento, ou mais precisamente, a persuasão desse auditório. Ou, segundo Perelman (1996, p. 508):

Para que a sentença seja justa, é preciso, antes de mais nada, que os fatos sejam estabelecidos. Não basta uma acusação para condenar o réu; cumpre ainda provar os fatos que lhe são imputados: cumprirá fornecer ao juiz todos os elementos que lhe possibilitarão adquirir a íntima convicção de que os fatos alegados sucederam efetivamente, o que é essencialmente um problema de prova.

Algumas vezes ocorre o uso de provas que o juiz não pode admitir, como o uso de fatos prescritos por lei ou aqueles de conteúdo difamatório. Outras vezes a justiça se faz baseando-se em uma afirmação contrária à verdade, como no caso de uma mãe acusada de ter matado, em cumplicidade com seu médico, o filho recém-nascido monstruoso. O juiz desqualificou o crime como homicídio, embora o fosse, por piedade da mãe que viveu terrível tragédia, baseando-se no fato de a lei não prever esse tipo de ocorrência. Ou seja, no discurso jurídico, fazem-se presentes as condições de produção deste discurso.

Há, assim, um aspecto basicamente discursivo que envolve a argumentação. Para Vignaux (1988: 217 - 231), todo discurso pode ser considerado como um lugar de fundação e de elaboração de novos procedimentos de conhecimento do mundo e dos outros. Todo discurso, então, seria considerado argumentativo, pois traduz a necessidade de o seu enunciador se afirmar e, simultaneamente, afirmar um saber, uma impressão ou uma representação de uma situação. Esta operação discursiva estratégica pode ser vista segundo três planos que resumem as ações gerais de todo sujeito enunciativo: 1) o sujeito “dito” ou “escrito”, fundamentado no sistema da língua e nas convenções sociais de seu uso que surgem com imposições ou oportunidades para o sujeito trabalhar seu pensamento, estabelecendo distâncias entre o objeto da enunciação e suas representações; 2) o sujeito que “julga” ou “distancia”, pois, para cada discurso, um novo esquema (cognitivo ou retórico) de significações e representações será construído e proposto pelo sujeito enunciativo. Por fim, há 3) sujeito que esquematiza, que escolhe na língua suas formas de representação ou seus argumentos.

Esta escolha é uma ação que revela duas ordens: a do pensamento e a de como dizê-lo. A ordem do pensamento é cognitiva e constrói figurativamente o real. A da expressão adapta as normas da língua aos modos de discurso, num processo que resulta numa forma de argumentação, que une os dois aspectos.

O trabalho do cognitivo fundado sobre a linguagem e pelo discurso é o lugar onde se elabora a “lógica natural” do mundo, seja em construção, seja em desconstrução, seja em reconstrução, e que, segundo Grize [citado por Vignaux (1988:228)], encontra-se sempre em uma situação e pode também fazer referência à ocasião ou à fonte, pode-se redefinir ou reconfigurar as representações que apresenta. Nas possíveis reconfigurações encontra-se o resgate do “lugar comum” aristotélico como mais uma forma de se elaborar a “lógica natural” do mundo, considerando o auditório, a noção de doxa, a linguagem, o discurso e a argumentação no discurso.

2.1.2. O lugar dos lugares

Os lugares comuns, do grego *topoi koinoi* (singular: *topos koinos*) remontam à Antiguidade grega, à dialética e à retórica aristotélicas. Em Aristóteles, os lugares comuns são categorias formais de argumentos que têm um alcance geral, como o possível e o impossível, o mais e o menos, os contrários. Eles reúnem os traços argumentativos comuns aos três gêneros da retórica: o *deliberativo* (ou discurso político), o *judiciário* (ou discurso jurídico) e o *epidítico* (ou discurso de celebração, como o elogio, a ofensa, o discurso de comemoração). São os três domínios essenciais nos quais se exerce a palavra pública: o primeiro para tomar as decisões futuras, o segundo para fazer julgamentos sobre casos passados e o terceiro, frequentemente considerado como menos fortemente argumentativo, para reforçar os valores, fazendo prevalecer o bem e o belo. Assim, o discurso argumentativo dirige-se a um público socialmente determinado, para o qual o orador cria estratégias, visando a persuadi-lo.

É nesse contexto que se desenvolveu a reflexão sobre o lugar comum como meio de persuasão. Em certo momento, o manejo do já pensado e do já dito – noção atual do lugar comum – não foi considerado como uma atividade desvalorizada. A Antiguidade, estranha à consciência moderna da banalidade, vê no acordo sobre os valores uma marca de sua validade, e, no domínio da argumentação, o critério de avaliação é o da **eficácia** da palavra. Trata-se de assegurar o bom funcionamento do discurso para obter a adesão do auditório, com o qual o orador firma um acordo e para o qual propõe teses bem fundamentadas.

Fiel à tradição retórica, a análise argumentativa contemporânea despreza o sentido pejorativo do estereótipo e da *doxa*. Segundo Amossy e Pierrot (1997: 15-20; 100-106), se os estudos literários os vêem como marca depreciativa, a retórica inspirada em Aristóteles os vê, pelo contrário, como um ponto de consenso, um terreno de entendimento. O recurso às opiniões reiteradas e às evidências se impõe quando se deseja compartilhar convicções ao desenvolver um raciocínio que se apóia no verossímil.

Assim, a argumentação, ao contrário da demonstração científica, intervém nos domínios que vêm não da especialização, mas da opinião. Ela é necessária onde não se pode manifestar a certeza do cálculo, a necessidade da evidência; argumenta-se somente sobre questões abertas à contradição e ao debate. Dessa forma, impõe-se uma lógica não formal, que obedece a regras próprias e cujas conclusões não são forçadas, nem impostas, o auditório não será obrigado a aderir a elas, pois elas podem sempre ser recolocadas em debate.

Ao se constituir por meio da deliberação, do debate e da polêmica, a argumentação se desdobra, assim, em um raciocínio submetido às normas da razão, cuja pedra de toque é o

plausível (e não o certo). O verossímil é uma proposição que parece verdadeira, ou, nos termos de Aristóteles, que se fundamenta na opinião comum. É nesse contexto que o recurso aos *topoi* da retórica clássica faz sentido.

A questão das funções argumentativas dos lugares retóricos foi tratada por Aristóteles tanto na *Retórica*, que estuda o discurso persuasivo dirigido a um público múltiplo, quanto nos *Tópicos*, que examina a dialética ou discussão com apenas um interlocutor. A relação estabelecida pelos numerosos comentadores dessas duas obras e as interpretações da Retórica – a qual consiste ela mesma em anotações não definitivas – , remete a momentos diferentes do pensamento de seu autor, apresentando notáveis divergências. Os princípios de classificação aristotélica dos *topoi* permaneceram problemáticos e suscitaram reformulações e redistribuições variadas. Amossy e Pierrot (1997, p. 100-106) se detêm em um aspecto dos *topoi* que se relaciona diretamente à questão da estereotipia e da doxa. Trata-se da distinção entre os lugares comuns e os lugares específicos na sua relação com a argumentação.

Relembrando, para Aristóteles há os lugares que são comuns a todos os gêneros de argumentação, e outros que são específicos de um gênero – o deliberativo, o judiciário e o epidítico. Os primeiros, chamados lugares comuns (*topoi koinoi*) são esquemas lógicos abstratos, princípios ou regras de argumentação. O lugar deve ser onde se encontra um grande número de raciocínios oratórios sobre diferentes assuntos. São métodos de argumentação, de ordem lógica, mas consubstancial à colocação em discussão. Os lugares comuns não são os estereótipos plenos, são esquemas primeiros, nos quais se podem converter os raciocínios concretos.

Encontram-se em Aristóteles três grandes categorias de lugares: 1) o possível e o impossível; 2) o existente e o não existente; 3) o mais e o menos. Assim, se há o menos há também o mais. Por exemplo, se o menos provável é produzido, pode-se considerar como plausível que o mais provável possa também se produzir. Este lugar abstrato subentende um número ilimitado de proposições, como 1. “se ele bateu em seu pai, poderá bater em seu vizinho”, 2. “se ele passou em um exame difícil, poderá passar em um concurso considerado fácil”, 3. “se ele cuidou com atenção de um parente distante, irá cuidar de sua velha mãe”¹⁵. Outro lugar comum, desta vez do possível e do impossível, pode ser assim ilustrado: se é possível que um contrário ocorra ou tenha ocorrido, seu contrário também parecerá possível. Ilustrando, se é possível que um homem seja curado, também é possível que ele fique doente.

Vê-se então que o lugar comum não baseia a argumentação no conteúdo das proposições, mas na relação que é postulada entre os constituintes (bater no pai - bater no vizinho, estar curado - ficar doente) e na presença de uma estrutura relacional cuja proposição é apenas uma das

¹⁵ Os exemplos são de Amossy e Pierrot (1997: 15-20; 100-106).

inúmeras atualizações possíveis (1, 2 e 3 são atualizações do mesmo topos, o do mais e do menos).

Os tópicos foram, desde a Antigüidade latina, interpretados como reservatórios de argumentos feitos, dos quais o orador lança mão. Na realidade, são geralmente os lugares específicos aristotélicos ou lugares relativos a um gênero particular, a um assunto determinado, que desempenha este papel de repertório. Por exemplo, tratando do belo, que é o coração do discurso epidítico, Aristóteles designa como belas as coisas feitas em devoção à pátria, em detrimento da própria pessoa. Ele coloca que é belo também não se livrar de uma profissão grosseira, pois é próprio de um homem livre não viver às custas de outro. Esses lugares específicos recuperam a opinião corrente, as idéias recebidas, preconcebidas, preconceitos de uma coletividade, em uma determinada época. Os lugares específicos possuem um caráter dóxico, meramente opinativo, eles não assinalam nem sua característica sócio-histórica, nem sua relatividade, o que evidencia, para Aristóteles, o fundamento de sua plausibilidade.

Na tradição herdada de Aristóteles, o lugar específico serve de premissa genérica sobre a qual se pode apoiar o raciocínio. É somente desta perspectiva contemporânea que se pode considerar que é o equivalente da opinião pronta, que o conjunto dos *topoi* específicos numa comunidade argumentativa constitui um sistema de hipóteses e de plausibilidade.

Para esclarecer as possibilidades de abordagem sobre os lugares, é preciso rever a classificação aristotélica dos lugares comuns como é esboçada nos *Tópicos* (em meados de 300 a.C./1971) e como foi exposta com maiores detalhes na *Arte Retórica* (idem/ s/d). Cabe destacar que o uso dos lugares se restringe ao raciocínio dialético, que parte de opiniões geralmente aceitas. É diferente do raciocínio demonstrativo, que parte de premissas verdadeiras e primeiras, pertence ao universo da epistême, ou ciência, onde há o predomínio do silogismo, o argumento perfeito, do qual, de duas premissas válidas e verdadeiras se extrai uma conclusão válida e verdadeira.

O raciocínio dialético pertence ao universo da doxa ou opinião. Nele prevalece o entimema, uma espécie de silogismo incompleto, que não abarca tudo para concluir, apresentando apenas o que convém para convencer um auditório específico. Como o auditório é específico, é preciso conhecê-lo para fundamentar a argumentação com elementos que estão disponíveis. Assim, os lugares comuns partem do raciocínio dialético e fazem uso dos entimemas, mas são formas “vazias”, isto é, fórmulas, preenchidas de acordo com as especificidades do auditório.

A classificação dos lugares comuns pode seguir critérios diversos. A maioria dos autores afirma se basear em Aristóteles (s/d: 139-142), que destaca a necessidade de se empregarem os lugares comuns em todos os gêneros:

Todos os oradores se vêem obrigados a utilizar em seus discursos, além dos lugares particulares, os lugares comuns relativos ao possível e ao impossível, porque uns mostram como uma coisa sucederá, os outros, como ela sucedeu. Outras considerações comuns a todos os discursos: as que dizem respeito à grandeza. Pois não é verdade que os oradores empregam a depreciação e a amplificação, quando aconselham ou dissuadem, louvam ou censuram, acusam ou defendem? (op. cit., p.139).

Ele classifica os lugares do possível e do impossível como “lugares para saber se” (op. cit., p. 140-142):

a) uma coisa é possível ou impossível. Faz-se a análise dos contrários ou dos semelhantes, quando um pode existir ou ter existido, para saber se algo é possível ou não. Por exemplo, se um homem pode estar bem de saúde, também é possível que esteja doente ou já tenha estado doente, mas é impossível que esteja vivo e morto ao mesmo tempo.

b) uma coisa foi feita ou não. Se se produziu o que geralmente acontece posteriormente, produziu-se igualmente o que acontece anteriormente; por exemplo, se nos esquecemos de alguma coisa, quer dizer que anteriormente a sabíamos.

c) uma coisa acontecerá. Pode-se dizer que uma coisa acontecerá, quando alguém a ela aplicar seu primeiro impulso ou planejar executá-la.

O lugar comum do mais e do menos diz respeito à grandeza e pequenez das coisas. O mais é a amplificação e o menos é a particularização, que tem mais força no domínio da prática. O lugar comum do existente e do não existente está contido no possível e no impossível, pois é preciso que algo exista ou não para ser possível ou impossível.

Além dessa primeira classificação, há também a dos lugares comuns dos entimemas, que são organizados a seguir (Aristóteles, s/d: 153-158). Alguns exemplos atualizados foram acrescentados, na tentativa de tornar a exposição mais clara:

I. aquele que se tira dos contrários: importa examinar se o contrário está compreendido no seu contrário para se estabelecer uma tese, por exemplo, ao admitir que o hábito de fumar causa câncer, logo, é preciso abandoná-lo para manter-se saudável; ou então “Visto a guerra ser a causa dos males atuais, é pela paz que devemos remediá-los”;

II. quando duas palavras, derivadas da mesma raiz, possam admitir ou não o mesmo predicativo, por exemplo, o justo não é sempre um bem, porque o seria também a forma justamente, e nem sempre ela é empregada como um bem, porque não seria um bem morrer justamente hoje;

III. aqueles tirados de correlativos, por exemplo, se uma ação é boa para quem a executou, o será também para quem a sofreu, o que pode gerar paralogismos como admitir o “fazer justiça com as próprias mãos” no caso de se julgar um bem matar um assassino;

IV. aqueles tirados do mais e do menos, ou: se um atributo não pertence a um sujeito, ao qual mais deveria pertencer, evidentemente que também não pertence ao sujeito ao qual menos deveria pertencer. Por exemplo: se os deuses não sabem tudo, sabem muito menos os homens. Ou quem faz o mais, faz o menos. Por exemplo: o homem foi acusado de bater em seu vizinho porque bate em seu próprio pai;

V. aqueles tirados da consideração do tempo, ou o que ocorre antes e depois;

VI. aqueles tirados das palavras pronunciadas contra o orador, quando se retoma a ofensa para devolvê-la; porém, o orador tem que ser digno de confiança, senão o argumento se torna ridículo. Por exemplo, o político honesto é chamado de “ladrão” por outro, reconhecidamente menos honesto, e diz: “ladrão, eu?”;

VII. aquele tirado da definição: começa-se por definir e determinar a essência de uma coisa, depois raciocina-se sobre a questão tratada;

VIII. aquele tirado dos diferentes sentidos de uma palavra, num caso de polissemia, como por exemplo da palavra *vela*: vela que ilumina, vela de embarcação e vela encontrada em motores de automóveis;

IX. aquele tirado da divisão, por exemplo, dos sete pecados capitais, aqueles que cometem quatro são piores que aqueles que cometem dois;

X. aquele tirado da indução, quando se parte do particular para o geral: “ninguém confia seus cavalos a quem cuidou mal dos cavalos alheios; nem seus navios a quem afundou os navios alheios; se assim sucede a tudo o mais, não devemos recorrer a quem não zelou pela salvação dos outros para que zele pela nossa” ;

XI. aquele tirado de um juízo proferido anteriormente sobre o mesmo caso aceito de forma unânime;

XII. aquele tirado da enumeração das partes;

XIII. aquele tirado do fato que teve, ao mesmo tempo, dupla consequência, um bem e um mal;

XIV. aqueles que visam a aconselhar ou dissuadir sobre duas questões opostas, como a sacerdotisa que não queria autorizar seu filho a falar em público: “Se disseres coisas justas, os homens odiar-te-ão; se dizes coisas injustas, incorrerás no ódio dos deuses”;

XV. aqueles tirados da distinção entre público e privado: em público, louva-se o justo e o belo, na intimidade, deseja-se o útil;

XVI. aqueles tirados da analogia proporcional das situações, por exemplo, “Se julgais que crianças de elevada estatura são homens, decretareis que os homens de pequena estatura são crianças?”;

XVII. aqueles tirados de uma conseqüência que deve ser idêntica a suas causas, por exemplo: dar o fruto do trabalho é proceder como escravo; participar numa paz comum que implica em executar o que vos é prescrito é proceder como escravo;

XVIII. aqueles tirados do fato de as mesmas pessoas não fazerem sempre a mesma escolha, como o político que era contra a arrecadação abusiva de impostos, antes de se eleger, e passou a ser favorável, depois de eleito;

XIX. aquele que consiste em pretender que o fim possível de uma coisa seja seu fim real no presente, como dar algo a alguém e depois retirar, para lhe causar dor;

XX. aqueles que consistem em examinar os motivos que incitam a uma ação e os que desviam da mesma;

XXI. aqueles tirados dos fatos em que acreditamos, só porque os vemos;

XXII. aquele, peculiar à refutação, que consiste em examinar os pontos em que não estamos de acordo com o adversário;

XXIII. aquele que se refere a pessoas ou fatos desacreditados, para explicar a razão de um fato que parece incrível, como o padre que é acusado de pedofilia (em decorrência de outros casos de pedofilia que realmente ocorreram envolvendo padres e que desacreditam essa classe) e depois consegue provar sua inocência;

XXIV. aquele tirado da causa, que, se existe, o efeito se produz, como a queima de combustíveis que produz, como efeito, a poluição;

XXV. aquele que consiste em examinar se não seria ou não é possível agir melhor do que se aconselha;

XXVI. aquele que examina se o comportamento futuro deve ser contrário ao comportamento passado;

XXVII. aquele que tira das faltas cometidas argumentos para a acusação e a defesa;

XXVIII. aquele que faz uso da etimologia, principalmente nos discursos elogiosos.

Aristóteles afirma que, de todos os entimemas, os de maior efeito são aqueles cuja condição é prevista pelo ouvinte, desde o princípio, com a condição de não serem superficiais, porque o ouvinte sente-se satisfeito por pressentir o que vai se seguir. Pode-se notar a recorrência nos lugares comuns dos entimemas dos lugares “comuns a todos os gêneros”, o do possível/impossível e do mais e do menos, o que torna mais complexa a compreensão das classificações e justifica a diversidade de interpretações que elas produziram ao longo da história.

Um breve panorama da história do lugar comum, o qual não tinha emprego pejorativo em sua origem, pode ter valor elucidativo. Amossy e Pierrot (1997: 15-20) explicam que, a partir de Cícero, a análise tópica foi pervertida por um contra-senso maior sobre seu objeto, sua finalidade

e seu interesse prático. A teoria dos lugares comuns se refere à vã taxionomia de temas a abordar no discurso. Integrada à *Inventio* (ou busca de idéias), a primeira parte do trabalho do orador, os *topoi* não são mais somente um método de raciocínio, eles se tornam uma reserva de argumentos prototípicos, de procedimentos de ampliação e desenvolvimento dos fatos.

Na Idade Média, a tópica se transforma em tipologia, em reservatório de tipos. Suas formas vazias, *topoi koinoi*, se saturam de sentido, se congelam, se cristalizam e se convertem em estereótipos. Passa a ter o valor de temas recorrentes da literatura medieval, que passam a ser nomeados *topoi*, como, por exemplo, a criança e o velho ou o célebre tema descritivo da paisagem ideal (*locus amoenus*).

No período da Renascença encontram-se três sentidos para o lugar comum: o primeiro, vindo da Antigüidade, é o da ampliação. Os lugares comuns são para alguns o equivalente a sentenças ou pensamentos genéricos. O segundo sentido, próprio da Renascença, é o das rubricas ou títulos de capítulos, ou seja, os lugares comuns podem designar as próprias compilações, os catálogos organizados por rubricas. O terceiro sentido é o de reservatório de argumentos.

Essa reinterpretação dos lugares comuns pelas teorias da Renascença e sua identificação com as sentenças tem relação com sua banalização. O orador que recorre a eles em seu discurso está sujeito a críticas. A *Lógica de Port-Royal* (1662) recusa o método da tópica em nome da especificidade do assunto e do conhecimento da verdade, embora não negue que os argumentos possam se relacionar com os termos gerais, que são os lugares.

Pouco a pouco, na mesma época, os lugares comuns tomam o sentido de idéias rebatidas. A idéia de desenvolvimento pré-fabricado e de generalidade passa a ser relacionada à de banalidade. No *Misanthropo*, de Molière (1666), esta acepção aparece claramente nos diálogos das personagens¹⁶.

O valor pejorativo dos lugares comuns torna-se predominante no século XVIII. No século XIX, sua crítica responde à recusa dos modelos comuns de palavra e de pensamento. O trivial não é mais o cruzamento de uma comunidade, mas o ponto de separação do indivíduo e da via comum: ele designa este espaço de divisão, de distinção do individual e do social. Os lugares comuns são ligados à conversação, que se torna o campo de exercício por excelência do opinativo. O romance francês faz uso do recurso, de Stendhal a Balzac e Flaubert.

¹⁶ Citado pelas autoras Amossy e Pierrot (1997, p. 17):
“*En vain, pour attaquer son stupide silence,
De tous les lieux communs vous prenez l' assistance;
Le beau temps et la pluie, et le froid et le chaud,
Sont des fonds qu'avec elle on épuise bientôt.*”

Nesta época, os lugares comuns têm uma extensão semântica ampla, unificada por sua comum depreciação, ligada à sua característica repetitiva, sua rigidez e sua grande generalização. Eles podem designar tanto um tema argumentativo a ampliar, quanto um desenvolvimento rebatido, uma idéia ou frase simplesmente banal, uma sentença, uma fórmula cristalizada. Eles servem freqüentemente de nome para clichês e frases feitas recolhidas como exemplo. Mas é notável perceber que o valor argumentativo dos lugares permanece freqüentemente presente, mesmo fora de qualquer referência a um contexto retórico, e que a expressão, pejorativa, possui uma plasticidade semântica, de um contexto a outro (passando do sentido de idéia geral ao de sentença, frase feita ou clichê).

Amossy e Pierrot citam o *Dictionnaire des lieux communs*, de Leon Bloy, começado no fim do século XIX, obra polêmica, que coloca o lugar comum como peculiar aos burgueses imbecis e idiotas, que não pensam e usam a linguagem como um pequeno número de fórmulas na forma de provérbios (em português, os correlatos de “Tempo é dinheiro”, “Gosto não se discute”), que são objetos de comentários e de palpites, em detrimento da verdade. Na mesma época, R. de Gourmont lança a idéia de que a verdade é exatamente o lugar comum, uma banalidade universalmente aceita.

O antigo uso dos lugares comuns está relacionado ao que é feito na modernidade, no início do século XX, e está ligado à tradição, à verdade e à opinião. Dotados de um conteúdo, e mais ou menos desligado de seu papel argumentativo, os lugares comuns se tornaram objeto de suspeita, desconfiança, precisamente porque eles generalizam: eles não mais designam as fontes comuns dos raciocínios, mas as idéias tornadas mais banais e, exatamente por isso, rejeitadas.

Durante o século XX, o julgamento se inverte. Os lugares comuns readquirem um valor para os sociólogos, interessados na opinião das maiorias, e para os lingüistas que trabalham com as formas de argumentação.

Segundo Barthes (1994, p. 305, 306), para responder à questão - *o que dizer?* - a Retórica antiga se encarregou, na *Inventio*, de fornecer um repertório de argumentos – a Tópica. As premissas podem ser retiradas de alguns lugares. O lugar, como já foi dito, de acordo com Aristóteles, é uma variedade de raciocínios oratórios. Para Port-Royal, são certos itens gerais nos quais se podem encontrar todas as provas das quais nos servimos em diversas matérias tratadas. Barthes cita Lamy, “são opiniões gerais que relembram aos que as consultam todas as faces em que pode ser considerado um assunto” (op.cit., p.305). Entretanto, a aproximação metafórica do lugar é mais significativa que sua definição abstrata. Muitas metáforas são utilizadas para identificar o lugar. Primeiro: por que lugar? Porque, dizia Aristóteles, para se lembrar das coisas, é suficiente reconhecer o lugar onde elas se encontram. O lugar é, assim, o elemento de uma

associação de idéias, um condicionamento, um endereçamento, um memorando. Os lugares não são os argumentos em si, mas os compartimentos nos quais eles são organizados. Daí a imagem conjugando a idéia de espaço e a de uma reserva, de uma localização e de uma extração: “uma região (onde se podem encontrar os argumentos), um veio de tal mineral, um círculo, uma esfera, uma fonte, um poço, um arsenal, um tesouro e mesmo um ninho de pombos”(W.D.Ross, c.f. Barthes, op. cit.,p. 306).

Barthes cita Dumarsais, o qual afirma que “os lugares são as células onde todo o mundo pode se prender, quer dizer, a matéria de um discurso e os argumentos sobre toda sorte de assuntos” (id. ibid.). Um lógico escolástico, explorando a natureza disponível do lugar, compara-o a uma etiqueta que indica o conteúdo de um recipiente; para Cícero, os argumentos vindos dos lugares, apresentam-se por si mesmos, “como as letras para escrever as palavras”: os lugares formam então esta reserva muito particular que constitui o alfabeto: um corpo privado de sentido nele mesmo, mas colaborando para o sentido do texto pela seleção, agenciamento, atualização.

Mais adiante (p.311), Barthes trata dos lugares comuns, localizando-os na tópica geral e explica que, para Aristóteles, os lugares comuns (*topoi koinoi, loci communissimi*) têm um sentido completamente diferente daquele que atribuímos à expressão. Eles não são estereótipos plenos, mas o contrário dos lugares formais: sendo gerais (o geral é próprio do verossímil), eles são comuns a todos os assuntos. Ele retoma a classificação dos lugares comuns de Aristóteles (possível/impossível, existente/não-existente, mais/menos. Acrescenta que, se bem que os lugares comuns, por definição, sejam sem especialidade, cada qual convém melhor em cada um dos três gêneros oratórios; o possível/impossível é mais adequado ao deliberativo (é possível fazer isto), o existente/não-existente ao judiciário (o crime de fato aconteceu), o mais/menos, ao epidítico (elogio ou ofensa).

Já Christian Plantin (1990, p. 236-237) retoma o fato de ter sido encontrado o primeiro inventário dos lugares argumentativos nos *Tópicos* de Aristóteles, e também sua definição, que os coloca na dependência da teoria da pregação. Seguindo Aristóteles, a retórica antiga vai postular uma estrutura universal comum a todos os eventos possíveis, e, homologamente, todas as disputas imagináveis podem advir desse assunto. A teoria dos lugares ou tópicos armazena e circunscreve o pensável, a forma geral dos julgamentos, portanto os enunciados formuláveis em qualquer ocasião. Os lugares são os elementos dessa estrutura conhecida a priori, que foi sendo incorporado, com o passar dos séculos, a todas as classificações utilizáveis pelo usuário.

Concretamente, a idéia, eminentemente prática, é a seguinte. Um acontecimento ocorreu e é preciso avaliá-lo, por exemplo, a sanção de um tribunal. O orador deve elaborar uma apresentação conflituosa de sua causa, conforme os interesse da parte que defende. Para construir

seu discurso, ele vai procurar metodicamente os argumentos, se colocando um certo número de questões, por exemplo: quem está envolvido? Onde os fatos se desenrolaram? Quando? Quais eram as intenções dos protagonistas? A cada questão, surge um lugar, que se pode evidentemente refinar em todas as subdivisões imagináveis.

A tópica é, assim, uma sistemática de questionamentos, e os argumentos aparecem como respostas às questões as mais genéricas que se podem ver em toda ação: “saber por que, onde, quando, como, e para que ela se efetuou” (Quintiliano). Enumeração célebre esta, que atravessou a Idade Média, a qual a colocou no hexâmetro *quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando* essas interrogativas, que evocam respectivamente os lugares da pessoa, da coisa, do lugar, do instrumento, da causa, da maneira, do tempo. Ela sobreviveu até nos conselhos para a dissertação e instruções aos estudantes. Essa classificação privilegia os lugares dos entimemas e não aborda especificamente os “lugares comuns”. Atualmente, as possibilidades de abordagem do tema do lugar comum se ampliam cada vez mais.

O mesmo Plantin reúne várias pesquisas sobre as noções de lugares-comuns, *topoi*, estereótipos e clichês em *Lieux communs – topoi, stéréotypes, clichés* (1993). Cada definição é dada em função da pesquisa na qual ela está inserida, o que denota a diversidade com que o tema é tratado. Anscombe (1995) organiza uma coletânea de artigos que aborda a teoria dos *topoi* sob a ótica da argumentação na língua [trabalhada por ele e Ducrot (1983)] e possui um caráter mais filosófico, embora trabalhe com marcas lingüísticas específicas, as formas tópicas, que se assemelham aos operadores argumentativos conhecidos como conectivos.

Existem numerosas classificações dos lugares que dizem se basear em Aristóteles e que são bem diferentes umas das outras. Isto, sem dúvida, deve-se ao fato de que o princípio das categorizações da retórica antiga escapa a uma categorização rígida, apontando caminhos que se abrem em leque.

Ruth Amossy (2006, p. 110-114) explica que a dóxica se confunde freqüentemente com o lugar comum, fato provocado pelo esquecimento de que a concepção atual é bem distante da noção de *topos koinoi* tal como aparece em Aristóteles. Reafirmando, o que é chamado hoje de “lugar comum”, era para os antigos um lugar específico: o primeiro se referia às opiniões consideradas como dotadas de um grau máximo de generalização; o segundo se referia às opiniões ratificadas relativas a um dos três domínios da retórica: o judiciário, o deliberativo e o epidítico. As diferentes classificações de lugares encontradas atualmente revelam graus variados de lógica ou de dóxica.

A concepção do lugar comum mais próxima da aristotélica é aquela que situa o *topos* como estrutura formal, modelo lógico-discursivo: é um esquema sem conteúdo determinado, que

modela a argumentação. Definido como repertório no qual se encontra um grande número de raciocínios oratórios, os *topoi* ou lugares são como “moldes nos quais um grande número de enunciados podem se moldar” (AMOSSY, 2006, p. 110). Tome-se, por exemplo, o lugar do mais e do menos na forma: “o que é para o menos é (pode, deve ser) para o mais” na seguinte possibilidade de concretização: se você pode consagrar tanto tempo a ajudar seus vizinhos, pode certamente consagrar algum tempo para ajudar sua própria família.

Trata-se, portanto, de relações abstratas, de esquemas formais que podem ser concretizados em exemplos os mais diversos: o que vale para o menos vale para o mais. Porém, a concretização subentende valores de certa época em um certo contexto. São esquemas que podem ser convertidos em raciocínios completos ou de estrutura relacional, cuja proposição é apenas uma das inumeráveis atualizações possíveis. Tome-se mais um exemplo: em um discurso patriótico, a relação “quanto **mais** dedicação à pátria, maior mérito” para justificar o recebimento de pensão paga pelo governo a antigos combatentes do exército. Ou seja, pelo fato de o combatente se dedicar à pátria ou até por morrer por ela, seus familiares merecem a pensão. Daí o caráter contraditório, segundo alguns segmentos da sociedade brasileira, quanto à indenização oferecida a presos políticos ou a pessoas que lutavam contra o governo na época da ditadura – parece que essas pessoas iam contra uma idéia de pátria defendida por alguns segmentos. Mas a idéia atualizada não é a de pátria, e sim a de democracia. Numa visão contemporânea: “quanto mais esforço pela igualdade de direitos, maior o mérito”.

Uma das classificações dos lugares que retoma alguns princípios aristotélicos é a proposta por Perelman e Tyteca (1958/2002). Em sua leitura da obra aristotélica, esses autores definem o lugar comum em sua relação com os valores que suscitam a adesão do auditório:

Quando se trata de fundamentar valores ou hierarquias, ou de reforçar a intensidade da adesão que eles suscitam, pode-se relacioná-los com outros valores ou com outras hierarquias, para consolidá-los, mas pode-se também recorrer a premissas de ordem muito geral, que qualificaremos com o nome de *lugares* e, os *topoi*, dos quais derivam os tópicos, ou tratados consagrados ao raciocínio dialético”(op.cit.,p. 94).

Eles explicam que havia a necessidade, para os antigos, de agrupar os argumentos para encontrá-los com maior facilidade, daí a definição dos lugares como depósitos de argumentos, sendo os lugares comuns aqueles que podem ser utilizados por qualquer ciência e os lugares específicos, os que são próprios de uma ciência particular. Assim, os lugares comuns se caracterizavam por sua imensa generalidade. Equivocadamente, os lugares comuns foram reduzidos a exercícios repetitivos com a decadência da retórica. Perelman e Tyteca afirmam que os lugares se tornaram uma aplicação dos lugares comuns, no sentido aristotélico, a temas particulares:

Mas, como essa aplicação é feita a um tema tratado com frequência, que se desenvolve numa certa ordem, com conexões previstas entre lugares, agora só se pensa em sua banalidade, ignorando-lhes o valor argumentativo. Isso a tal ponto, que se tende a esquecer que os lugares formam um arsenal indispensável, do qual, de um modo ou de outro, quem quer persuadir outrem deverá lançar mão (op.cit...p. 95).

Eles propõem uma análise de argumentações concretas, por isso não retomam a classificação aristotélica dos lugares de forma exaustiva. Destacam apenas como lugares comuns os lugares da quantidade, que para outros autores seria o lugar do mais e do menos. Para se contestar a virtude dos números, pode-se empregar os lugares da qualidade, quando se rejeita a opinião comum, o costume, por uma idéia de maior qualidade, de maior garantia, o que acaba redundando na questão do único, cujo valor pode exprimir-se por sua oposição ao comum, ao corriqueiro, ao vulgar. “O único é original, distingue-se e por isso é digno de nota e agrada mesmo à multidão” (p.102). É raro, precioso e difícil de realizar. Está aliado à oportunidade que, por ser precária, se torna única e ao irreparável, que se torna eterno. Ambos consolidam seu aspecto oposto ao diverso, pois o que é único é insubstituível, tem existência frágil e sua perda é irremediável, contraposto ao que é comum e facilmente encontrável. O único tem valor qualitativo em relação à multiplicidade quantitativa do diverso. O que é único se beneficia de um prestígio inegável, que o aproxima ao verdadeiro.

Outros lugares destacados são o da ordem, que afirma a superioridade do anterior sobre o posterior; o do existente, que afirma a superioridade do que existe, do que é atual, do que é real, está acima do possível, do eventual ou do impossível; o da essência, que concede um valor superior aos indivíduos enquanto representantes bem caracterizados dessa essência. Destacam também o lugar da pessoa, vinculado a valores como dignidade, mérito, autonomia, do qual pode-se extrair o argumento de autoridade. Esses lugares podem ser assim esquematizados (AMOSSY, 2006, p.112):

- da quantidade. Alguma coisa vale mais que outra coisa por razões quantitativas. Assim, o que se admite para o maior número é melhor que o que se admite para um pequeno número.
- da qualidade – como superior a quantidade. Assim, a valorização do único;
- da ordem. O anterior é superior ao posterior, o princípio ao efeito, etc.
- do existente. Vale mais o que é possível;
- da essência. É preferível o que encerra melhor uma essência.

Os lugares são utilizados de maneiras distintas em diferentes épocas. Perelman e Tyteca alertam que sempre há a necessidade de adequar o uso dos lugares aos valores dominantes em determinado contexto:

A situação argumentativa, essencial para a determinação dos lugares aos quais se recorrerá, é por sua vez um complexo que abrange, ao mesmo tempo, o objetivo a que se visa e os argumentos com os quais há o risco de se chocar (op. cit., p.109).

Amossy (2006, p. 113), ao fazer sua exposição sobre Perelman, explica que os lugares permitem defender uma tese e seu contrário, já que se pode indiferentemente fazer apelo ao lugar da quantidade ou da qualidade e que a prioridade do que existe sobre o que não existe pode ser invertida se o ideal surgir como superior a uma realidade degradada.

Ainda que estes esquemas lógico-discursivos tenham da relação formal mais que do saber compartilhado, Perelman vê na preeminência acordada a um e a outro um sinal dos tempos. Em outras palavras, ele considera que a utilização de um tipo de topos mais que um outro testemunha os valores e formas de ver da época. Assim, o primado acordado aos lugares da quantidade (duradouro, estável, habitual, normal, universal e eterno, racional e comumente válido) caracteriza o espírito clássico e os lugares da qualidade (o único, o original, o novo, o distinto e o marcante na história, o precário e o irremediável) distinguem o espírito romântico. Ele revela uma dimensão dóxica nos *topoi* retóricos não no nível de um conteúdo temático dado, mas no nível dos valores subentendidos nos esquemas de pensamento utilizados.

Pode-se, então, distinguir os lugares comuns que se originam da lógica discursiva (se há o mais, há também o menos) dos lugares específicos que se aproximam da dóxica (é belo servir à pátria de maneira desinteressada). Certos trabalhos contemporâneos mostram, entretanto, que se o lugar comum segundo Aristóteles é um esquema lógico abstrato, seus exemplos concretos são necessariamente ancorados num conjunto de crenças datadas. A aceitação da argumentação não depende somente da validade do esquema lógico, ou lugar comum, que a subentende, mas também da avaliação do conteúdo das proposições. Assim, o lugar do mais e do menos – o que pertence a alguma coisa que tem mais valor é superior ao que pertença a alguma coisa que tem menos valor – recebe uma formulação mais precisa em: “As virtudes e as ações são mais belas quando elas emanam de um autor que, por natureza, tem mais valor”. O exemplo concreto fornecido por Aristóteles é: “as virtudes e as ações de um homem têm mais valor que as de uma mulher”(cf. AMOSSY e PIERROT, 1997, p.105). O componente ideológico é datado, não condiz com a cultura ocidental contemporânea. A dimensão ideológica não é a do lugar comum – a variante mencionada do mais e do menos – mas dos conteúdos proposicionais que preenchem o esquema abstrato.

Por isso não se pode confundir o topos ou lugar retórico com o que é chamado hoje de lugar comum. Esquemas lógicos que subentendem o discurso, modelos de relações nas quais se colam conteúdos diversos, os lugares provenientes da tradição aristotélica não constituem o reservatório de idéias preconcebidas com as quais pouco a pouco se confundiu a tópica. Historicamente, é por conta dos caprichos de um mal-entendido cada vez mais pronunciado sobre sua natureza que os lugares se tornaram temas batidos.

Ao viver em um século de aspirações contraditórias, há uma miríade de exemplos – deseja-se simultaneamente uma ascensão social via consumismo e a preservação da natureza (idéias contraditórias, pois os produtos de consumo se utilizam indiscriminadamente dos recursos naturais); quer-se a segurança de viver isolado em carros blindados e condomínios cercados, ao mesmo tempo que se almeja uma maior interação social; reivindica-se a paz solidária, lado a lado com a competitividade violenta; sonha-se com a democracia, mas insiste-se na preservação de certo *status quo* – torna-se extremamente complexo determinar como preencher os lugares nas diversas situações de comunicação. Talvez, se for oferecida a possibilidade de conhecê-los como esquemas e de saber empregá-los em ocasiões variadas, a tarefa possa se tornar menos árdua.

Em uma tentativa de distinção de conceitos, Amossy (2006, p.113) propõe uma síntese de algumas definições, aqui reproduzida e doravante adotada:

- topos ou lugar, assim chamado para distinguir o topos retórico: é o sentido do topos aristotélico (retomado por Perelman) como esquema comum subjacente aos enunciados (topos lógico-discursivo, que não é em si dóxico, pois consiste em uma forma vazia).
- lugar comum: é de fato o lugar particular de Aristóteles transmutado em lugar comum no sentido moderno que se tornou um termo pejorativo. Por mais que lugar comum seja a tradução literal de *topos koinoi*, pode-se alinhar no uso corrente tomando-o em seu sentido mais tardio a forma plena: tema consagrado, idéia preconcebida confinada em um repertório.

Conhecer os lugares para empregá-los de forma eficiente, em diferentes contextos, no caso do aluno; identificá-lo e reconhecer sua importância, no caso do professor: essas duas atitudes tornam-se indispensáveis no ensino da argumentação. O aspecto ideológico é preenchido por idéias ditas do senso comum, ideologicamente aceitas, de acordo com as expectativas da comunidade envolvida no processo discursivo. Elas se esvaem para a estereotipia, bastante comum nos discursos político e publicitário, que situa a opinião, doxa, no espaço consensual e foi largamente trabalhada pela análise do discurso de linha francesa, como o fazem Adam (1997), Charaudeau (2005) e, no Brasil, Brandão (1998), ao analisar a propaganda da Petrobrás e os discursos de Collor e Lula nas eleições presidenciais de 1989.

O que se propõe neste momento é uma classificação dos lugares que seja didaticamente viável, adotando e adaptando os princípios aristotélicos revistos por Perelman e Tyteca (1958/2002). Assim, os lugares são nomeados segundo a terminologia de Perelman e Tyteca; os conceitos são de Aristóteles; e a terminologia é a proposta por Amossy (para não confundir lugares com lugar-comum). A classificação é esta:

1. Os **lugares de quantidade**, que dizem respeito ao lugar do mais e do menos, não em uma relação abstrata entre os constituintes, da qual se deve deduzir a mais forte razão para que tal ocorra; nem uma relação de “quanto mais, maior” ou “quanto menos, menor”; nem amplificação e

particularização; mas simplesmente uma relação quantitativa, o que existe em maior ou menor número, resgatando a idéia de grandeza e pequenez de Aristóteles e seguindo o raciocínio de Perelman e Tyteca, pelo qual alguma coisa vale mais que outra, por razões quantitativas, ou seja, o que se admite para o maior número é melhor que o que se admite para um pequeno número.

Essa relação quantitativa se evidencia nos textos analisados pelo emprego de marcas lingüísticas como *mais, menos, pouco, um pouco, quase*, que forçosamente estabelecerão relações de comparação numérica e desvendarão os contrários (o mais X o menos), mostrando seu valor argumentativo ao levar a inferências.

2. Os **lugares de qualidade**, que se opõem aos de quantidade, pois valorizam o único, original e distinto e retomam o lugar do entimema aristotélico número VII, aquele que trata da definição, tentando determinar a essência de alguma coisa. As marcas lingüísticas que os evidenciam são *apenas, único, somente, principalmente, o maior, o menor* e correlatos.

3. Os **lugares de ordem**, ou o privilégio do que vem antes em relação ao que vem depois, é uma retomada do lugar número V, aquele tirado da consideração do tempo. As marcas lingüísticas características são: *em primeiro lugar, a priori, o princípio, a fonte* e seus contrários (*em último lugar, etc.*).

4. O **lugar de existência**, que afirma a superioridade do que existe, do que é atual, do que é real, sobre o possível, o eventual ou o impossível, retoma e reinterpreta os lugares comuns aristotélicos do possível e do impossível ou do que foi feito ou não, do que acontecerá ou não e os lugares dos entimemas de números I, XIX, XXVI. O I é aquele que se tira dos contrários: se algo foi possível de acontecer, seu contrário também o é, como a guerra e a paz. O XIX é que versa sobre os fins possíveis e o XXVI é aquele que examina se o comportamento futuro deve ser contrário ao comportamento passado. É marcado lingüisticamente pelos verbos *ser* e *estar* no tempo presente.

5. O **lugar de pessoa**, que Perelman e Tyteca afirmam serem vinculados *à sua dignidade, ao seu mérito, à sua autonomia e confere valor ao que é feito com cuidado, ao que requer um esforço* (1958/2002, p.107-108), retomam o lugar aristotélico número XVIII – aqueles tirados do fato de as mesmas pessoas não fazerem sempre a mesma escolha – e toda uma discussão sobre o *ethos* e o papel do orador, que aqui se transmuda em polifonia ou reconhecimento da autoridade polifônica. Em termos práticos, o lugar da pessoa funda o argumento de autoridade, aquele influenciado pelo prestígio da autoridade citada, que irá determinar a eficiência do argumento, pois muitas vezes, embora o argumento de autoridade tenha sido criticado por vários autores, é a autoridade invocada que é questionada, geralmente por sua falta de competência em determinada

causa, daí a importância de se estabelecer regras de confirmação da competência e de entender que as mesmas pessoas podem não fazer sempre a mesma escolha, conforme as circunstâncias.

Neste trabalho, essa questão é analisada em resenhas produzidas por alunos universitários. Neste caso, o lugar de pessoa toma uma dimensão complexa, pois ele se funde ao argumento de autoridade, que está vinculado à discussão sobre a polifonia de inspiração bakhtiniana, à heterogeneidade mostrada (Authier-Revuz, 1990) e à idéia da autoridade polifônica de Ducrot (1987), no sentido de mostrar outras vozes no texto. Essas vozes geralmente são citadas e de forma marcada (por aspas). Quando não o são, fica evidente a apropriação da voz alheia, nas resenhas críticas, no momento em que os alunos simplesmente resumem o texto que deveria ser resenhado, apropriam-se do texto sem citá-lo ou fazem paráfrases. Para fins de análise, o lugar da pessoa está vinculado a uma autoridade real (não um provérbio ou uma sabedoria universal) que é literalmente citado.

Assim, na análise das resenhas que compõem o *corpus*, são destacados os procedimentos ou estratégias argumentativas trabalhados nos módulos da seqüência argumentativa, em paralelo aos cinco lugares aqui adaptados e selecionados. O que se busca provar é a pertinência do ensino dos lugares como um procedimento argumentativo válido, dentre outros.

É preciso situar a discussão em uma abordagem lingüística, que não apenas leve em conta a argumentação na língua, visualizada pelas marcas lingüísticas – como os conectivos, fórmulas de negociação ou cortesia e modalizadores; nem somente na retórica, ilustrada pelo uso que se faz de recursos lógicos e retóricos como o raciocínio dedutivo e o indutivo, as falácias, a contra-argumentação e as evidências ou provas lógicas, éticas e patéticas. Deve-se considerar também que a argumentação ocorre no discurso e envolve suas condições de produção, inseridas em um contexto social, histórico e ideológico.

2.1.3. A argumentação no discurso

Antes de situar a discussão sobre a argumentação no discurso, faz-se necessário propor algumas limitações. A abordagem aqui trabalhada inspira-se no trabalho de Amossy (2006), mas seu percurso parte da noção de argumentação na língua, proposta por Anscombre e Ducrot (1983), a qual será ligeiramente retomada, principalmente quanto à abordagem da noção de lugares.

Amossy e Pierrot (1997, p. 96-100) lembram que é da semântica que se erguem os *topoi* de Jean-Claude Anscombre e Oswald Ducrot, mas de uma semântica bem diferente da de Putnam ou Kleiber. O recurso a este termo de origem aristotélica e sua redefinição num quadro puramente

lingüístico se efetua na teoria dita “argumentação na língua”. Para Anscombe e Ducrot, certos valores argumentativos estão presentes “na estrutura profunda, na significação”. Em outros termos, o componente retórico – esta forma de influência chamada de força argumentativa –, não é acrescentado, não é posterior aos componentes sintáticos e semânticos. É, ao contrário, indissolutamente ligado à significação mesma da palavra, da expressão ou do enunciado. Assim, os valores semânticos não apenas do tipo informativo: eles compreendem indicações argumentativas: “*Este hotel é bom*” pode vir seguido de “*eu o recomendo*”. Não se pode dizer “*este hotel é bom, eu não o recomendo*”, a menos que se utilize o “mas”: “*este hotel é bom, mas eu não o recomendo (porque é muito caro)*”. “*Jean é inteligente, mas bagunceiro*” comporta as mesmas informações de “*Jean é bagunceiro, mas inteligente*”, mas não tem a mesma orientação argumentativa; o primeiro enunciado marca a incapacidade de Jean de cumprir uma tarefa; no segundo, sua capacidade é destacada. Assim, “significar, para um enunciado, é orientar” (Anscombe, Ducrot, 1983: Avant-propos, 16): não “descrever ou informar, mas orientar o discurso em uma certa direção” (Anscombe, 1995:30).

É nesta perspectiva que se edifica uma teoria da argumentação na língua que se apresenta como uma “pragmática integrada”, quer dizer, uma aproximação onde não se pode dissociar a pragmática da semântica, onde o sentido profundo de um enunciado não pode ser separado de sua utilização em um contexto – na ocorrência de seu valor argumentativo.

Neste quadro, portanto, a argumentação é inscrita na língua; ela aparece quando, logo que um locutor apresenta um enunciado E1 – por exemplo, “*faz calor*”, como destinado a fazer admitir um outro E2 – por exemplo: “*vamos à praia*”. O elo conclusivo entre E1 e E2 é assegurado por uma lei de passagem implícita, uma espécie de princípio estabelecido: “*Um tempo quente é propício à ida à praia*”. É o topos que constitui a garantia do encadeamento discursivo. Nesta perspectiva pragmática, o topos se define como o conjunto de

princípios gerais que servem de apoio aos raciocínios mas não são raciocínios. Eles não são jamais ditos, no sentido que seu locutor não se apresenta jamais como sendo o autor (mesmo se ele o é, efetivamente), mas eles são utilizados. Eles são quase sempre apresentados fazendo o objeto de um consenso no seio de uma comunidade mais ou menos vasta (aqui compreendida como reduzida a um indivíduo, por exemplo, o locutor)” (Anscombe 1995, p.39)¹⁷.

Os topoï aparecem, portanto, como crenças apresentadas como comuns a uma certa coletividade, que garantem o encadeamento argumentativo. Eles têm um valor geral – supõe-se

¹⁷ No original, em francês : *Que sont ces topoï?*

Ce sont des principes généraux, qui servent d'appui aux raisonnements, mais ne sont pas le raisonnement. Ils ne sont jamais assertés en ce sens que leur locuteur ne se présente jamais comme en étant l'auteur (même s'il l'est effectivement), mais ils sont utilisés. Ils sont toujours présentés comme faisant l'objet d'un consensus au sein d'une communauté plus ou moins vaste (y compris réduite à un individu, par exemple le locuteur).

que o calor é um fator de aprovação para a praia em geral, e não somente em casos particulares. Além disso, eles são graduais. Esta escala dos topoï, sobre a qual a pragmática insiste bastante, dá nascimento à noção de formas tópicas. Há duas escalas, a do calor e a da aprovação, elas permitem um topos concordante +P, +Q (quanto mais faz calor, melhor a praia) ou discordante (quanto mais faz calor, menos nos sentimos bem) . Nos exemplos que seguem: “*Este filme é um pouco intelectual. Ele deve fazer pouco sucesso*” e “*Este filme é pouco intelectual. Ele deve fazer pouco sucesso.*”, o primeiro se apóia na forma tópica +P, -Q (“*Quanto mais um filme for intelectual, menor será seu sucesso.*”) e o segundo na forma tópica -P, -Q (“*Quanto menos um filme for intelectual, menor será seu sucesso*”).

Os topoï implicitamente convocados para assegurar o elo conclusivo entre E1 e E2 podem ser contraditórios. As culturas comportam idéias preconcebidas que são convocadas segundo as necessidades em jogo: “Nossas civilizações não são mais monolíticas que nossas ideologias, é freqüente que coexista um topos e seu contrário” (Anscombe, 1995:39). Assim, os topoï variam segundo as culturas. Dessa forma, nas regiões mais quentes do Brasil, ter-se-ia com maior freqüência, como resposta a: “*Faz calor*”, algo como “*Fiquemos em casa*”, para nos abrigar do sol escaldante. Enquanto a complementação “*Vamos à praia*”, seria mais comum no sudeste.

O topos, portanto, é relativo a uma cultura e a uma época; como tal, ele constitui um fato sociológico. Entretanto, para os pragmático-semantistas, ele constitui um fato lingüístico que serve para o encadeamento argumentativo. Neste ponto, é preciso distinguir entre os topoï intrínsecos e os extrínsecos. Os topoï intrínsecos fundam a significação de uma unidade lexical; os topoï extrínsecos são os topoï anexados que vêm do repertório ideológico que todo usuário da língua possui, em determinadas épocas. Eles remetem de forma mais marcada à doxa, às crenças ocorrentes em um meio determinado, na medida em que eles não são colocados nas potencialidades semânticas da palavra, mas num princípio externo que não pode ser simplesmente a palavra em si.

Um topos intrínseco aparece por exemplo em: “*Pedro é rico: ele pode comprar este apartamento*”, onde o segundo membro não faz nada além de explicitar o que já está implicitamente contido na palavra “rico”: +possuir, +poder de compra. Neste sentido, conhecer o sentido de uma palavra é conhecer os topos que lhe são ligados e que são convocados por ocasião do seu emprego. Além do objeto ao qual se refere, é um feixe de topoï que define a palavra. Assim se explica a expressão de estranhamento que esvai o enunciado, no entanto, admissível: “*Este bebê é rico*” (diferente de “este senhor é rico”). “Rico” convocaria possuir, poder de compra, poder de usar sua riqueza, o que não ocorre com o bebê. Neste caso, as qualidades invocadas seriam outras.

No topos extrínseco, como no exemplo: “*Pedro é rico: ele não o ajudará.*” A forma tópica +possuir, -dar não está no significado de rico. Ela vem da idéia corrente de que os ricos são avarentos, de que o dinheiro endurece seus corações...esses *topoi* extrínsecos são, segundo Anscombe, fontes de um repertório de provérbios, slogans, idéias preconcebidas. Sua utilização para fundar os encadeamentos argumentativos “têm por finalidade a construção de representações ideológicas” (Anscombe 1995:57). A afirmação “*É um artista, tem dificuldade para viver, passa por dificuldades*”, repousa sobre um lugar comum concernente à característica dos artistas, que tem por efeito reforçar a representação dóxica sobre a qual se apóia.

O recurso à sabedoria das nações ou aos saberes populares, à cultura de um povo, conduz Anscombe a se inclinar sobre os provérbios, os quais, como o topos, provêm de uma consciência lingüística coletiva: o locutor não é o autor. Quer dizer que o locutor tem o recurso para assegurar os encadeamentos argumentativos a um conjunto de enunciados dóxicos que não são a origem (ou, na terminologia de Ducrot, o enunciador): não é ele, mas a voz anônima da coletividade que diz que os artistas passam por dificuldades na vida, que os seres inspirados que evoluem nas esferas da criação se acomodam mal às contingências do cotidiano, etc. A voz do “nós”, a da comunidade lingüística e cultural à qual pertence o “eu”, fala através dele. A argumentação na língua se inscreve, assim, na perspectiva da polifonia (Anscombe, Ducrot 1983, p. 174-179).

Para o analista dos fenômenos da estereotipia, a reflexão da pragmática integrada sobre os *topoi* apresenta o interesse de mostrar que as idéias preconcebidas estão inscritas na língua e participam de sua significação. Elas não são um componente retórico que se acrescenta ao componente semântico como um suplemento não indispensável. A dóxica se confirma no sentido dos enunciados. Ao mesmo tempo, a argumentatividade da língua mostra que o locutor que quer apresentar um ponto de vista, chegar a uma conclusão, não é uma consciência individual pura. Ele é sempre transpassado pelo discurso do Outro, do clamor público que está subentendido em seus enunciados.

Para Amossy e Pierrot (1997:100-106), a pragmática integrada elabora uma teoria da argumentação na língua. Ela se diferencia de uma disciplina secular, da qual empresta o termo *topos* e que estuda as estratégias discursivas suscetíveis de obter a adesão: a retórica. Para Aristóteles, a retórica é a faculdade de considerar, para cada questão, o que pode ser próprio para persuadir. A retórica trata do discurso argumentativo, uma utilização particular da língua, da palavra com finalidade persuasiva. Ela se constitui de várias partes: a *inventio* ou arte de achar os argumentos, a *dispositio* ou a arte de ordená-los e a *elocutio* ou estudo dos procedimentos estéticos.

Sabe-se que a retórica teve tendência, ao longo dos séculos, de se restringir à *elocutio* sob a forma de tratado das figuras ou dos tropos, obscurecendo a parte que tratava dos *topoi*, que era a *inventio*. A tendência a privilegiar a função ornamental, em detrimento da visada argumentativa é, entretanto, derrubada atualmente: na época da mídia e da publicidade, a retórica como arte de convencer retoma seu lugar de honra. Ela dá lugar a numerosos trabalhos que retomam a reflexão pioneira de Chaim Perelman e L. Olbrechts-Tyteca e a Nova Retórica e, ao lado dos trabalhos inspirados em Ducrot e os de aproximações interacionistas, pode-se definir no espaço das ciências da linguagem um domínio que se concentra na análise do discurso em sua visada ou sua dimensão persuasiva, que é o objetivo da argumentação no discurso. Ruth Amossy (2006, p. 31-37), oferece os alicerces da argumentação no discurso, que se nutre de teorias retóricas, pragmáticas e lógicas e opta por uma abordagem lingüística, comunicativa, dialógica e interativa, de gênero, estilística e textual.

A opção pela abordagem lingüística refere-se ao fato de que o discurso argumentativo não se reduz a uma série de operações lógicas e de processos de pensamento. Ele se constrói a partir da tomada dos meios que a linguagem oferece, como as escolhas lexicais, que comportam o conjunto de uma orientação argumentativa, as de enunciação (quadro formal de enunciação, dêiticos, etc), as de encadeamentos de enunciados (conectivos, ou *topoi*, segundo Ducrot), as pressuposições e os subentendidos.

A abordagem comunicativa diz respeito a um discurso argumentativo que visa a um auditório e seu desdobramento não ocorre fora de uma relação de interlocução. A construção de uma argumentação – sua articulação lógica – não pode ser dissociada da situação de comunicação na qual ela deve produzir seu efeito.

Quanto à abordagem dialógica e interacional, o discurso argumentativo age sobre um auditório e deve se adaptar a ele. Ele participa da troca entre parceiros, mesmo quando se trata de uma interação virtual, onde não há um diálogo efetivo. Ele intervém num espaço presente e já saturado de discurso, reage ao que é dito ou escrito anteriormente: ele é tomado numa confrontação de pontos de vista da qual ele participa, mesmo quando não há polêmica aberta ou discussão declarada.

O discurso argumentativo se inscreve sempre num tipo e num gênero de discurso, mesmo se ele os subverte ou escolhe se associar de forma complexa a vários gêneros previstos. O gênero do discurso, tomado pela sociedade que o institucionaliza, determina os fins, os quadros de enunciação e uma distribuição de papéis previstos.

Pela abordagem estilística, o discurso argumentativo recorre aos efeitos de estilo e às figuras que causam um impacto no alocutor, retomando a discussão sobre o valor persuasivo das figuras.

A abordagem textual dá ao termo “texto” o sentido de um conjunto coerente de enunciados que formam um todo. O discurso argumentativo deve ser estudado no nível de sua construção textual a partir dos procedimentos de ligação que comandam seu desenvolvimento. É preciso ver como os processos lógicos (silogismos e analogias, estratégias de dissociação e de associação, etc.) são explicitados no quadro complexo do discurso em situação.

Assim circunscrita, a análise argumentativa se debruça sobre um vasto *corpus*, que vai da conversação cotidiana a um texto literário, passando pelo discurso político ou jornalístico. Pode-se perguntar qual é a extensão que convém dar à argumentação. Seria preciso considerar que todo discurso é argumentativo? A análise poderia aplicar seus procedimentos a qualquer texto ou deveria separar o que interessa à análise argumentativa e o que lhe escapa?

A oposição problemática entre **argumentativo** e **não-argumentativo** substituirá a concepção de escalas argumentativas. A argumentação no discurso aplica-se aos discursos que visam a agir sobre o auditório e também os que exercem influência, sem parecer evidentemente persuasivos. Uma petição tem uma nítida visada argumentativa. Uma descrição jornalística ou literária pode ter uma dimensão maior que uma vontade argumentativa, não deseja provar, mas orientar o olhar. Quanto aos gêneros, possui uma visada argumentativa a pregação na igreja, o discurso eleitoral, a propaganda de um produto, um manifesto político ou literário. Entre os que possuem uma dimensão, mas não uma visada argumentativa, estão o artigo científico, a reportagem, as informações televisionadas, certas formas de testemunho e de autobiografia, o romance de ficção, a carta a amigos, a conversa cotidiana.

Geralmente, pode-se dizer que há argumentação quando explicitada uma posição, um ponto de vista, uma forma de perceber o mundo, expressos com base em posições e visões antagonistas ou divergentes, tentando fazer prevalecer as próprias colocações. Assim, não se pode ter uma dimensão argumentativa do discurso fora de uma situação na qual duas opiniões ao menos são consideradas. De Aristóteles a Perelman, os retóricos insistem no fato de que não se argumenta sobre o que é evidente. Para Plantin, a situação na qual nasce toda argumentação é estruturada por uma questão retórica que permite respostas antagônicas. Ainda é preciso sublinhar que a situação de debate pode permanecer tácita. A questão retórica ou as respostas antagônicas não têm necessidade de ser expressamente formuladas. Como exemplo, Amossy (p.34) cita as posições adversas sobre o uso do seguro social, que passa pelo apelo tácito à caridade ou pela indiferença na tentativa de responder à questão levantada – o que fazer para acabar com a miséria,

a ajuda pedida para indivíduos é legítima, é eficaz? A questão permite uma pluralidade de respostas, entre elas os que propõem fazer o que consideram o melhor.

De fato, na medida em que toda palavra surge no interior de um universo discursivo preexistente, ela responde necessariamente aos interesses que perseguem o pensamento contemporâneo e são objeto de controvérsias explícitas ou de discussões veladas. Todo enunciado confirma, refuta, problematiza as posições antecedentes, sejam elas expressas de forma precisa por um dado interlocutor, ou de forma difusa no interdiscurso contemporâneo, ou seja, no discurso que se elabora a partir de outros discursos, como a doxa, a opinião comum, que circula em uma coletividade. É o discurso social ou o interdiscurso – tal é a consequência inevitável da natureza dialógica da linguagem, como bem mostrou Bakhtin (2004, p. 113), no fragmento já citado como epígrafe, mais uma vez retomado:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

Tem-se uma extensão suplementar da argumentação que conduz à noção de persuasão. O debate exposto de forma explícita, assim como os questionamentos levantados implicitamente, não desembocam sempre em conclusões definitivas. É preciso que a argumentação conduza a respostas claras, se se quer provocar determinados comportamentos, mas pode-se também suscitar a reflexão e mostrar as diversas facetas do problema, sem impor uma solução unívoca. Nos discursos que provêm da conversação familiar, do ensaio, do romance, o locutor não precisa resolver um conflito de opinião, nem defender uma opinião forte. O discurso argumentativo pode propor as questões sem solucioná-las, pode apenas submetê-las à reflexão do auditório.

A capacidade de orientar a visão do auditório não se encontra apenas no discurso em que há a defesa de uma tese, mas também no que há uma **dimensão argumentativa**, como na ficção, dada pelo emprego das interrogações, do exame não definitivo das contradições, da exibição das tensões, da complexidade. É nesta perspectiva que a argumentação não participa somente dos textos que tendem a fazer aceitar uma tese bem definida, mas também daqueles que compartilham um ponto de vista sobre a realidade, reforçando valores, orientando a reflexão. A noção de **dimensão argumentativa** permite apreender um aspecto importante do discurso dos romances, como também conhecer – e os analistas da conversação o mostraram bem – uma dimensão central das trocas quotidianas. A argumentação se inscreve nas conversações banais e nos discursos menos engajados. A análise argumentativa se dedica tanto às informações passadas pela mídia como às biografias de pessoas célebres, à ficção, ao discurso político, às mensagens publicitárias,

às polêmicas , ampliando o espectro da argumentação, que tenta fazer os alocutores aderirem a uma tese, modificando ou reforçando suas opiniões. A análise pode, também, simplesmente, suscitar a reflexão sobre um problema proposto.

A análise apresentada neste trabalho se insere na abordagem da argumentação no discurso, no sentido de verificar como os alunos assimilam alguns recursos ou procedimentos argumentativos contemplados pela teoria proposta por Amossy (2006), como os aspectos lingüísticos, comunicativos, dialógicos e interacionais, além dos relacionados ao gênero resenha crítica e aos textos discentes que formam o *corpus* analisado.

A questão do gênero discursivo será ampliada, por ser de fundamental importância nas idéias aqui discutidas. Serão oferecidas a seguir algumas colocações sobre a didática de língua escrita, quanto às contribuições da Escola de Genebra e da análise do discurso de linha francesa. Todas essas linhas teóricas ecoam princípios propostos por Bakhtin, catalisador das idéias aqui já expostas e das que virão.

2.2. Didática de língua escrita

Para efetivar o trabalho com o ensino de escrita argumentativa em língua materna na universidade por meio do gênero resenha crítica, partiu-se da interdisciplinaridade peculiar à Lingüística Aplicada ao fazer as escolhas teóricas que conciliam algumas propostas das áreas de Didática de Línguas, do Letramento e da Lingüística, ou, mais especificamente, da Análise do Discurso. Entre as propostas em Didática de Línguas há o estudo do gênero, o qual, depois das idéias inaugurais de Bakhtin, recebeu muitas contribuições, como a dos teóricos em didática de línguas da Escola de Genebra, que sugerem o ensino do gênero por meio de seqüências didáticas e oferecem parte da sustentação para o trabalho aqui desenvolvido.

As opções terminológicas também advêm de autores da Escola de Genebra. A definição de **texto** aqui adotada foi proposta por Bronckart (2003, p.75): “*Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)*”. No mesmo Bronckart foram encontrados pontos de intersecção sobre outras questões terminológicas:

- as *formas e tipos de interação de linguagem* e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral **ações de linguagem**;
- os *gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados* de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; os *enunciados, enunciações e/ou textos* bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais

acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase;

- as *línguas, linguagens e estilos*, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso**. (BRONCKART, 2003, p. 143).

Segundo essa proposta, a **resenha crítica** seria um **gênero de texto** e as produções que compõem o *corpus* analisado, **textos**. A abordagem do letramento é fundamental para comentar as conseqüências de um ensino baseado na escrita e inserido em uma sociedade letrada, na qual se desenvolvem **ações de linguagem**. Justifica-se, ainda, uma outra escolha teórica, a da Análise do Discurso. Dela decorre a necessidade de inserir o processo de ensino/aprendizagem em um contexto social que promova a interação entre os falantes da língua em todas as possibilidades das ações de linguagem, considerando o contexto ou as condições de produção como partes integrantes das etapas de confecção do texto empírico, ou seja, o espaço sócio-histórico-ideológico onde se dá essa confecção. O texto empírico é resultado de vários elementos que se relacionam. A resenha crítica, em particular, apresenta uma heterogeneidade composicional, dada pela diversidade de tipos lingüísticos (seguindo a terminologia de Bronckart), ou seja, dos modelos abstratos de que os produtores e receptores do texto dispõem, como as seqüências *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal*. Segundo J.-M. Adam (1991, p.12), a seqüência, “unidade constituinte do texto, é constituída de pacotes de proposições (as macroproposições), elas mesmas constituídas de n (micro) proposições”¹⁸. As idéias de Adam são reafirmadas por Bronckart:

Para Adam, as seqüências, tal como apresentadas em sua obra de 1992, constituem, inicialmente, **protótipos**, no sentido cognitivista do termo (cf. Rosch, 1973, 1978): são modelos abstratos de que os produtores e receptores do texto dispõem, definíveis, ao mesmo tempo, pela natureza das macroposições que comportam e pelas modalidades de articulação dessas macroposições em uma estrutura autônoma. Nos textos empíricos, esses protótipos concretizam-se em **tipos lingüísticos** variados, podendo ser realizadas todas as macroposições que definem o protótipo, ou apenas algumas delas.. (...). Há cinco tipos básicos, que são as seqüências *narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal*. Essas diferentes seqüências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.), e é da diversidade das seqüências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos. (BRONCKART, 2003: 218,219).

A resenha crítica é um gênero que pode comportar várias seqüências. Por exemplo, a descritiva e a explicativa, quando é feita referência imediata ao texto resenhado, descrevendo-o na forma de resumo para o leitor. Esta disposição permite verificar que a resenha crítica pertence aos gêneros que oferecem uma heterogeneidade composicional, advinda na forma de mescla de seqüências.

¹⁸ No original francês: *La SÉQUENCE, unité constituante du texte, est constituée de n (micro) propositions.*

Optou-se, neste trabalho, por destacar a seqüência **argumentativa**. Ela oferece os juízos que o resenhista emite sobre o texto resenhado. O aluno universitário teoricamente a conhece, pois, no ensino brasileiro, a argumentação e seus aspectos formais são delineados desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, quando são trabalhados textos argumentativos orais, geralmente a partir da quarta série: debate, argumentos a favor ou contra, solicitações...Vários tipos de materiais didáticos poderiam ser citados, porém não é intenção deste trabalho analisar esse conteúdo. Apenas pode-se verificar que há, em certo plano, coerência com as propostas dos PCNs e com as de Dolz e Pasquier (1994, p. 02), que propõem ensinar a argumentação desde os primeiros anos da escola primária. Os PCNs acatam as idéias originais de Bakhtin sobre o interacionismo e o dialogismo e reiteram as propostas de Escola de Genebra quanto ao ensino da produção textual, propondo como lidar com a argumentação e como dispor o currículo em seqüências didáticas. Isto se manifesta claramente no texto dos PCNs e nas referências da sua bibliografia: Bakhtin, autores da Escola de Genebra e analistas do discurso.

Assim, que deva haver um trabalho coerente com a argumentação desde o início da vida escolar no Brasil é um consenso. Porém, na realidade, nem sempre isso se efetiva, na prática. Ao lidar com alunos de cursos universitários, cuja formação é muito heterogênea, percebe-se que o domínio do discurso argumentativo, com destaque para a modalidade escrita da língua, não ocorre da forma esperada. Fazem-se necessárias, então, novas investidas para tentar compreender como o ensino da escrita universitária pode se tornar mais eficiente e coerente.

Na mesma direção das contribuições de Bakhtin e da Escola de Genebra adaptadas e/ou voltadas para o ensino da escrita argumentativa, há o trabalho desenvolvido pelo Lidilem – Laboratório de Didática de Línguas Estrangeira e Materna, da Universidade Stendhal de Grenoble, que aborda o grau de domínio da escrita por adultos e, mais especificamente, por adultos alunos universitários e sua relação com a escrita acadêmica, também chamada de escrita de pesquisa.

O precursor, nesta instituição, foi Michel Dabène (1987), cuja tese de doutorado aborda a escrita de adultos. Nela, ele propõe uma didática da língua materna que visa ao desenvolvimento do domínio da produção e da recepção dos discursos em todas as suas formas, orais e escritas, em sincronia quanto à produção, e em sincronia e diacronia quanto à recepção. Esta didática deve se fundar sob uma concepção de pesquisa que associa a observação e a descrição de práticas de ensino, a observação e a descrição das interações didáticas em situação de ensino/aprendizagem, a elaboração de protocolos experimentais destinados a evidenciar as etapas da aprendizagem e a permitir uma avaliação das performances e de seu grau de estabilidade em situações variadas de

expressão, comunicação e atividades metalinguageiras, com a elaboração de auxílios à aprendizagem na forma de exercícios, atividades, ou seja, tarefas destinadas a facilitar a colocação de diversos saberes e do saber-fazer concernentes à atividade de linguagem, a partir de hipóteses sobre os constituintes da competência lingüística em língua materna.

Dabène defende que a atividade de escrita seja uma disciplina de interação, que não se limite à escola, ou seja, que envolva práticas sociais. Em sua pesquisa, faz um levantamento da escrita segundo diferentes abordagens: lingüística, sociológica, antropológica. Em seguida, parte para a análise dos dados e as formas de avaliação. Institui o conceito de competência escritural, um subconjunto da competência lingüística, concebido como um dispositivo integrado de saberes lingüísticos e sociais, inseridos em uma história, que torna possível a produção e a recepção da escrita de uma maneira adaptada e situada. Essa competência é construída no adulto a partir de três fontes, mais contraditórias que concordantes: o aprendido, o adquirido e o herdado, isto é, representações individuais ou coletivas, mais difusas que conscientes, que têm sua origem na História e que dão ao “escritural” uma configuração sócio-histórica, da qual o usuário é, conforme o caso, beneficiário ou vítima (Dabène, 1987, p. 41-42)¹⁹. Conclui resumindo os resultados da insegurança generalizada frente à escrita, destacando a necessidade de dar continuidade ao ensino da escrita por métodos que considerem a língua materna inserida em práticas sociais, tornando assim mais coerente um ensino centrado na escrita.

Um aspecto a destacar é o papel das representações como um elemento plenamente constitutivo das competências, o que, como afirma Barré-de-Miniac (2006, p. 48), apresenta questões essenciais para a didática, como: o escrito (leitura/escrita) é um objeto de representação ou ele constitui um elemento periférico das representações associadas a um outro objeto? A resposta a essa questão induz a outra: podemos modificar as representações associadas à escrita? No caso desta pesquisa, foi preciso prever e rever a representação que os alunos possuíam sobre o gênero resenha crítica, para eles, um “resumo comentado”, aceção que provocou alguns equívocos, pois o que ocorreu com certa frequência foi haver um resumo do texto resenhado, acompanhado por um comentário, dois gêneros independentes. Foi preciso insistir para que aceitassem a resenha como um gênero que aglutina os dois gêneros anteriores, fundando o que seria, de fato, o gênero resenha crítica.

¹⁹ Tradução livre do original francês aqui reproduzido: *On peut cependant faire l'hypothèse que la compétence scripturale s'est construite chez l'adulte à partir de trois sources, plus contradictoires que concordantes: - l'appris (...); l'acquis (...); l'hérité, enfin, c'est-à-dire les représentations individuelles ou collectives, plus diffuses que conscientes, qui prennent leur source dans l'histoire et qui donnent au "scriptural" une configuration socio-historique dont l'utilisateur est, selon le cas, bénéficiaire ou victime.*

Em relação às reflexões sobre didáticas de ensino da escrita, outros pesquisadores do Lídilem seguiram-nas, como Francis Grossmann (1998) e Françoise Boch (1998). Esta última aborda o gênero “tomar nota” dentro do ambiente acadêmico e reforça a necessidade de transmitir uma soma de saberes bem estabelecidos e participar da evolução das representações, não apenas para pesquisadores, mas para cidadãos em geral.

A preocupação com a didática da escrita na universidade levou ao surgimento de uma sistematização da escrita acadêmica ou de pesquisa, na forma de um gênero de texto que comporta:

1. uma problemática, que implica em abordar o tema de forma polêmica;
2. uma metodologia explícita que apresenta os dados;
3. um quadro teórico;
4. dados / *corpus*;
5. polifonia, ou seja, uma referência adequada a vários autores/ vozes;
6. resultados.

A escrita de pesquisa desempenha funções peculiares, como a de elaborar novos conhecimentos e a de participar da produção científica. Segue o roteiro indicado acima, apresentando uma problemática, ou idéia minimamente original e profícua; uma metodologia para abordá-la; um quadro teórico para sustentá-la; os dados ou *corpus*, objeto da análise; a polifonia, intertexto, citações ou as outras vozes evocadas; e, por fim, a apresentação dos resultados.

Esse tipo de atividade parte do princípio de que a modalidade escrita permite a difusão das informações, a preservação da memória, uma tomada de distanciamento que propicia a reflexão e favorece a função heurística (própria das descobertas). São conceitos defendidos por Jack Goody (1988, p. 167), que assim discorre sobre a função da escrita, a lógica da escrita, a razão gráfica: “A escrita introduz um distanciamento entre o indivíduo e seus atos verbais. Ele então pode examinar o que diz mais objetivamente, pode afastar-se da sua criação, pode comentá-la e até corrigi-la do ponto de vista do estilo como da sintaxe”. Ele acredita que a escrita cumpre o papel de promover a ciência (id., ibd.):

Quando se fala do desenvolvimento do pensamento abstrato a partir da ciência do concreto, da passagem dos signos aos conceitos, do abandono da intuição, da imaginação e da percepção, está-se simplesmente a avaliar em termos bastante grosseiros e gerais os tipos de processos envolvidos no crescimento cumulativo do saber sistemático, crescimento que implica métodos elaborados de aprendizagem (para além de certos saltos imaginativos) e revela uma dependência crucial da existência do livro.

Goody, no entanto, ressalta o papel do ensino como catalisador de verdades, ao levantar o fato de que muitas vezes o professor imagina que seus alunos compartilham de graus de

letramento semelhantes ao seu, o que muitas vezes não ocorre: “O professor expõe e o auditório responde ou memoriza, mas isso não quer dizer que o auditório seja letrado (no mesmo nível que o professor). De fato, se o ensino toma geralmente esta forma, é porque se supõe ser esta a maneira de ensinar” (id., p.169). Ele conclui ressaltando que

a escrita não é um mero registro fonológico da fala, como Bloomfield (e outros) pretendiam. Dependendo de condições sociais e tecnológicas, ela estimula fórmulas particulares de atividade lingüística associadas ao desenvolvimento de certas maneiras de colocar os problemas e de os resolver. A lista, a fórmula e o quadro desempenham um papel decisivo (id.,p.180).

O trabalho com a escrita de pesquisa se justifica para que haja efetivamente a transmissão de saberes e do saber-fazer no ambiente acadêmico, que podem até transcendê-lo. A escrita de pesquisa comporta uma escrita normatizada, cujas balisas podem ser encontradas em vários manuais de “metodologia do trabalho acadêmico” (alguns deles citados no capítulo 2.4. O gênero resenha crítica). Ela é útil no ambiente acadêmico para promover o interesse pela pesquisa, para colaborar para o cumprimento mais eficiente do estágio profissional, para favorecer um melhor desempenho em concursos e, principalmente, para estimular o crescimento intelectual.

A resenha crítica é um gênero que, dentre outros papéis, serve de instrumento para que sejam dados os primeiros passos no processo de apropriação da escrita de pesquisa. Seu ensino permite o acesso a formas consagradas do saber-fazer e, quando associado ao trabalho concomitante com o discurso argumentativo, pode favorecer a exposição de opiniões ou juízos em outras esferas sociais, tornando-se fator relevante no desempenho pleno da cidadania por meio do saber-fazer de uma escrita argumentativa eficiente.

2.2.1. O papel da escrita

A escrita tem importante papel no processo de escolarização, e, efetivamente, o ensino é avaliado por formas escritas (provas, trabalhos). Mesmo as propostas de ensino mais recentes, que promovem o emprego da modalidade oral da língua, em algum momento rendem-se à necessidade do registro documental, feito por meio da escrita.

Para entender o valor da escrita, retome-se Saussure, para quem “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro” (1969, p. 34). O problema é que a escrita adquiriu um prestígio tão grande que sobrepassou a palavra falada, principalmente porque é um dado concreto e fixo, menos tangível que o som, e por isso mais fácil de apreender; também pela predominância que as impressões visuais exercem na maioria dos indivíduos, a imagem gráfica impõe-se ao som; e também, a língua literária aumenta a importância da escrita, graças aos dicionários, às gramáticas, “é conforme o livro e pelo livro

que se ensina na escola” (Saussure, 1969, p. 35) e, por fim, quando há desacordo entre a língua e a ortografia, a forma escrita prevalecerá. Outra causa importante de valorização da escrita é a religião, o livro sagrado foi escrito por um ser perfeito e cada palavra tem uma razão para estar onde está. A criação do universo por meio de palavras, como relatam várias religiões, torna a relação com a escrita ainda mais fascinante.

O tipo de ensino baseado na escrita acredita que a forma mais pertinente de transmissão e aquisição de conhecimento ocorre por meio de leitura e escrita. Essa visão predominou de forma quase unânime até o final do século XX, quando novas tecnologias foram acopladas ao ensino, como sons e imagens, até culminar no computador, que associa sons, imagens e escrita. Houve quem pensasse que seria o fim do “império da escrita” e tivesse receios com o advento de novos modelos. Porém, a idéia que prevalece ultimamente é a de intensificação do uso da escrita, adaptada aos novos suportes (computador, celular). É uma escrita que passa por transformações, mas está longe de se extinguir. Trata-se do velho processo no qual a escrita está inserida ao longo dos séculos, desde quando foi instituída como a expressão gráfica da linguagem, procedimento do qual os falantes de uma língua se servem para fixar a linguagem articulada, em si fugidia, e que também permite apreender o pensamento e o fazer atravessar o espaço e o tempo.

A história da escrita se identifica com a do progresso do espírito humano, ocorrência relativamente recente, considerando que o *Homo sapiens* surgiu há 1.000.000 de anos, a escrita alfabética por volta do ano 3.000 a. C., a difusão da alfabetização ocorreu por volta do ano 600 a. C. e a imprensa foi descoberta somente em 1450 d. C., quando finalmente passou a haver maior acesso ao texto escrito e maior divulgação do conhecimento.

A escrita é um sistema simbólico de representação da fala e Vanoye (1987, p.63,64) explica que sua evolução passa por três etapas: 1.a escrita sintética, fase do rébus, que é uma seqüência de desenhos, palavras, números, letras, que evoca por homofonia a palavra ou a frase que se quer exprimir, ela marca a passagem do concreto ao abstrato; 2. a escrita analítica, quando passa da representação “global” para a representação da “palavra” (unidade significativa) e 3. a escrita fonética, que marca os sons e permite uma economia considerável no processo de representação.

As primeiras escritas surgiram por volta do ano 50.000 antes de nossa era com o musteriano evoluído (incisões regularmente espaçadas em pedra ou osso). Aproximadamente há 30.000 anos havia o aurignaciano (figuras gravadas ou pintadas). Em torno do ano 20.000 a figuração gráfica tornou-se corrente e por volta de 15.000 ela atinge uma destreza técnica quase igual à da época moderna (DUBOIS et alii, 2001: 222). Ao lado dos pictogramas havia os

hieróglifos egípcios e os ideogramas, “ *signo-coisa, um caráter ou um conjunto de caracteres que representam uma noção em geral expressa por uma palavra única*” (*idem, ibd.*: 225). De acordo com Higounet (1955/1997), as escritas não alfabéticas, como a cuneiforme dos sumerianos, passaram por uma evolução, de imagética tornaram-se mais abstratas. Os hieróglifos egípcios eram uma escrita sagrada, para transmitir a palavra dos deuses. Era uma escrita de palavras, representadas por signos simbólicos falantes e vivos. Champollion descobriu que os hieróglifos egípcios não são apenas ideogramas; alguns deles são grafias fonéticas. A escrita chinesa também era uma escrita de palavras, na qual foram acrescentados os agregados lógicos que permitem a formação de novas palavras e novos sentidos.

As escrituras americanas pré-colombianas são menos desenvolvidas que as do Oriente, embora os Maias e Astecas também empregassem a escrita de palavras. Ela pode ter surgido no século III d.C., mas seu desenvolvimento foi brechado com a conquista da América no século XVI. No Chipre e em outras ilhas a escrita era silábica. As escritas alfabéticas surgiram de uma evolução das escritas por palavras e por consoantes dos fenícios, cuja escrita arcaica em Biblos data do século X a . C., época em que foi adaptada pelos aramaicos e também pelos hebreus. O alfabeto fenício contava com 22 letras.

A escrita árabe é consonantal, como o hebraico. Sua origem é meio obscura, mas parece ter vindo do aramaico, também. Tem 28 letras. Há escritas sul-arábicas e etíopes, a etíope contava com 221 caracteres. A escrita indiana data do século III a .C., começando com o brahmi, que originou outras formas. Possuía 4 vogais e 32 signos silábicos. Temos a escrita nagari e outras.

O alfabeto grego tem importância capital na história da escrita e da civilização ocidental. É intermediário entre o alfabeto semítico e o latino, o grego é o primeiro a anotar as vogais. Dele vieram os alfabetos copta, gótico e eslavo (não confundir com o gótico latino da Idade Média). Há a escrita rúnica, dos povos germanos. No século VI a . C. desponta a escrita etrusca, e dela surge o alfabeto latino, o qual apresenta suas 23 letras no século I a. C., apenas. Há também a escrita romana nas inscrições e nos papiros, as escritas precarolinhas, e a carolina (de Carlos Magno), que vai prevalecer na Idade Média, depois vêm a gótica, a humanista, as abreviações, as cifras (números) e os signos auxiliares (pontuação e acentuação).

Higounet levanta os problemas da escrita de hoje e de amanhã, como a escrita mecânica, com Gutemberg, em 1470, os manuscritos modernos, as abreviações e a estenografia. Há também os problemas de pesquisa e ensino, o progresso do alfabeto latino e o futuro da escrita, traçando sua geografia, com o alfabeto latino sendo o mais empregado atualmente, seguido pelo chinês, o indiano e o árabe, e há também a geografia lingüística, muito mais numerosa. O autor se pergunta se haverá uma unidade de escrita, ele acredita na adoção do alfabeto latino, fala da

fotocomposição, não poderia prever o Word, mas chega à máquina e ao perigo do fonógrafo, que dispensaria a escrita, o que ele acredita que não ocorrerá para se poder conservar toda uma cultura.

A evolução histórica da escrita pode ser contestada pela presença dos números nos mais antigos escritos, que historicamente não teriam passado pela representação abstrata e porque em certas línguas, como as orientais, a evolução para a grafia fônica não se realizou, o que não denota menor desenvolvimento nessas culturas.

A comunicação pela escrita é favorecida pela facilidade de ser transmitida, fazendo uso, geralmente, de traços pretos sobre papel branco, as mensagens podem ser conservadas por muito tempo e sua difusão ocorre por variados meios – prevalecendo, atualmente, o computador, além da impressão em papel.

Dentro dos questionamentos que envolvem a escrita, faz-se menção ao papel social e político da escola, que, ao tornar os cidadãos alfabetizados, insere-os nos valores da elite que domina o poder e os faz acreditar que a ascensão social está mediada pela alfabetização, idéia que guarda suas contradições, mas que, em primeira instância, permite a mobilidade social por meio da troca de informações e a aquisição do conhecimento, por meio da leitura, e a construção do sentido, quando se trava o diálogo do leitor com o autor no momento da leitura. Para Helena Brandão,

Esta concepção de produção da escrita e da leitura insere-se numa concepção de linguagem enquanto fenômeno heterogêneo, polifônico; linguagem concebida enquanto signo e não sinal. Para Bakhtin, um sinal é estável, sempre idêntico a si mesmo, enquanto que o signo é dialético e vivo; portanto, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto.

Conceber a palavra enquanto sinal implica uma compreensão da leitura enquanto ato monológico de descodificação, de mero reconhecimento; conceber a palavra enquanto signo implica uma concepção de leitura enquanto atividade, ação entre interlocutores, dialogicidade.

Numa sociedade letrada, a escrita adquire função de suma importância, porque além de seu papel documental de guardião da tradição, ela é instância restauradora de diálogos nas várias dimensões espaciais e temporais.

Da mesma forma, a leitura na cultura escrita passa a ser uma prática social de alcance político porque atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar, exercendo a cidadania (BRANDÃO, 1997, p.287-288).

Assim, a escrita, além de possuir o papel fundamental de preservação de culturas e de promover a unificação, revela também seu papel político e social – há vários documentos, informações, que são transmitidos pela escrita. Como os cidadãos farão uso dessas informações e dessa escrita são alguns dos questionamentos atuais, aos quais se dedicam alguns estudos do letramento.

2.2.2. As contribuições do letramento e da análise do discurso

O letramento se distingue da alfabetização por ser um conceito mais amplo, que se ocupa do grau de inserção de falantes letrados/alfabetizados no mundo da escrita ou a capacidade de ler e entender textos, descrevendo as condições de uso da escrita. Vários estudos vêm sendo desenvolvidos nesta área, como as práticas de letramento de grupos de analfabetos em meio a grupos altamente letrados, como, por exemplo, o acompanhamento de funcionários analfabetos (ou semi-alfabetizados) que atuam num ambiente altamente letrado, como o de uma universidade. Examinam-se as conseqüências sociais, afetivas e lingüísticas que tal inserção social significa. Para realizar esses estudos, utilizam-se metodologias específicas. Segundo Kleiman (1995, p. 19), o letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para fins específicos”. A escola é a mais importante agência de letramento e se preocupa não com a prática social, mas com a alfabetização.

Ao trabalhar com a escrita argumentativa em um público adulto, supõe-se que várias etapas do processo de ensino e aprendizagem da língua materna já tinham sido superadas, porém, o que se constata é que há uma heterogeneidade de graus de letramento que torna bastante complexa a empreitada de oferecer informações adicionais, pois é preciso fazer constantes torneios para fazer progredir todo o grupo. Há várias obras que sugerem metodologias de ensino de escrita para crianças e para adultos não alfabetizados, porém, as obras voltadas para o público adulto e alfabetizado trazem, em sua maioria, “dicas” genéricas, não apresentando um projeto contínuo. As oficinas de escrita para adultos oferecem possibilidades mais lineares, mas são voltadas para públicos específicos. Embora o aluno de universidade particular constitua também um público específico, está inerente ao papel da instituição um compromisso social de oferecer à sociedade profissionais capacitados. Sendo assim, ao apontar caminhos para um trabalho operacional com a escrita argumentativa para alunos desse nível, este estudo espera colaborar para ampliar o grau de letramento desse público, oferecendo-lhe meios de aumentar seu repertório de informações e colaborando para torná-lo mais apto para o exercício pleno da cidadania. Faz parte dessa capacitação o melhor desempenho acadêmico, que pode ser alavancado pelo estudo mais específico de língua materna.

Cabe abordar outra escolha teórica, a Análise do Discurso, pela necessidade de inserir o processo de ensino/aprendizagem em um contexto social que promova a interação entre os usuários da língua, considerando o contexto ou as condições de produção como partes integrantes das etapas de confecção do texto empírico. É da Análise do Discurso o conceito de **discurso** aqui

trabalhado: *é o efeito de sentido construído no processo de interlocução (opõe-se à concepção de língua como mera transmissão de informação)* (Brandão: 2004, p.106). É no **processo** de interlocução que se produz o sentido, ou, mais especificamente, como explica Pêcheux (2002, p. 19-28), ao analisar o enunciado “*On a gagné!*” (Ganhamos!), o sentido se constrói perguntando: quem ganhou? Ganhou o quê, como, por quê? O autor apresenta uma posição de trabalho que *supõe somente que, através das descrições regulares de montagens discursivas, se possa detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados* (id.p. 57). Assim, o discurso está vinculado a momentos de interpretação que envolvem o contexto assim como suas condições históricas e ideológicas.

A abordagem discursiva deste trabalho limita-se a destacar a importância das condições de produção no momento em que textos empíricos são confeccionados, o que lhes garantirá efeitos de sentido mais coerentes. Esta abordagem tem implicado o conceito de **formação discursiva** de Foucault (*L'archéologie du savoir*, 1969), pela qual os enunciados são produtos não apenas dos mecanismos da língua (gramática), nem dos mecanismos do pensamento (psicologia), mas são acontecimentos discursivos, frutos de relacionamentos entre enunciados, grupos de enunciados e acontecimentos de ordem diferente (técnica, econômica, social política).

Na mesma direção, segundo Bronckart (2003, p.140), “teríamos uma formação discursiva a cada vez que ocorressem certas regularidades (de ordem, de correlação, de posição, de transformação, etc.) entre os tipos de enunciações, os conceitos e as escolhas temáticas observáveis nos enunciados efetivos”. Ele apresenta, partindo do conceito de Foucault, sua concepção de **formações sócio-discursivas**, aquelas advindas do trabalho de formas específicas de semiotização em funcionamento nas formações sociais e de produtos observáveis em diferentes níveis da arquitetura textual (léxico, planificação, escolha dos tipos discursivos, mecanismos enunciativos, etc.). Bronckart busca em Bakhtin (2003, 2004) uma aproximação com Foucault, ao expor o conceito de **interação verbal** para esclarecer que há uma interdependência entre as variedades das produções verbais e as variedades dos tipos de atividades humanas. Para cada ação, complementa Bronckart, haverá uma reunião de enunciados estáveis que originarão os **gêneros de textos**, que se organizam de forma heterogênea, “adaptados às necessidades das formações sócio-discursivas, permanecendo esses gêneros, cujo número e cujas fronteiras são por

essência indeterminados, à disposição, como modelos, nesse construto sócio-histórico que é o intertexto”²⁰.

As contribuições da Análise do Discurso para esta pesquisa dizem respeito à noção de condições de produção, que situam o trabalho proposto em um contexto pré-definido, no qual os papéis dos agentes discursivos e a finalidade da ação de linguagem produzida foram previamente estabelecidos, levando em conta, principalmente, as idiossincrasias dos agentes produtores, os alunos, e sua perspectiva social, histórica e ideológica.

Considera-se que o agente produtor aluno se tornou uma abstração, e a análise ideológica se limita a aspectos estereotipados diante da situação de produção da resenha crítica – o aluno sente-se inferiorizado, incapaz de criticar uma obra e faz manobras para “agradar” a professora, revelando também uma postura de acomodação perante o desafio. Porém, quando insistentemente convidado a participar efetivamente do projeto, o aluno mostra-se capaz de expor oralmente posições bastante críticas, com juízos fundamentados em seu repertório de informações e sua experiência pessoal; mas, ao trabalhar com a escrita, essa posição fica velada – o aluno tem conhecimento do grau de intimidação da escrita e provavelmente se sinta ameaçado por ela. Por isso, prefere se esconder por trás das brechas que a questão da heterogeneidade pode abrir.

2.2.2.1. Vozes do texto: heterogeneidade e polifonia

Assim como os gêneros de texto são organizados de forma heterogênea, os textos concretos pertencentes a esses gêneros também o são. Nos textos, é possível encontrar dois tipos específicos de heterogeneidade, a constitutiva **do** discurso, pela qual todo discurso é constituído por uma heterogeneidade de outros discursos, ou, como explica Authier-Revuz (1990, p. 25):

Para propor o que chamo de heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso apoiar-me-ei, de um lado, nos trabalhos que tomam o discurso como produto de interdiscursos ou, em outras palavras, a problemática do dialogismo bakhtiniano; de outro lado, apoiar-me-ei na abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan.

É em relação a esse exterior à lingüística – isto é, levando-o em conta mas sem com ele se confundir, tentando mostrar a irredutibilidade e a articulação dos dois planos – que proporei uma descrição da heterogeneidade mostrada como formas lingüísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso.

²⁰ O intertexto, para Bronckart (2003:100), é constituído pelo conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas.

A heterogeneidade constitutiva prevê a presença do outro no discurso de cada sujeito; assim, como afirma Authier-Revuz,

não há palavra “neutra”, mas inevitavelmente “carregada”, “ocupada”, “habitada”, “atravessada” pelos discursos nos quais viveu sua existência socialmente sustentada. O que Bakhtin designa por saturação da linguagem constitui uma teoria da produção do sentido e do discurso: coloca os outros discursos não como ambiente que permite extrair halos conotativos a partir de um nó de sentido, mas como “centro” exterior constitutivo, aquele já dito, com o que se tece, inevitavelmente, a trama mesma do discurso (idem, p. 27).

O outro tipo de heterogeneidade é a mostrada **no** discurso, que pode ser exemplificada quando um fragmento do discurso é colocado entre aspas e daí surgem glosas, retoques, comentários, ou seja, são fragmentos marcados lingüisticamente, pela presença de aspas, de travessão – indicadores de que aquele fragmento pertence a outro sujeito. Porém, por vezes essa heterogeneidade não é exatamente marcada, como o discurso indireto livre, a ironia ou o plágio. Apenas o leitor competente conseguirá determinar a quem pertence a voz que é do outro ou qual é o projeto do sujeito produtor do texto quando este emprega a ironia, por exemplo. Uma outra maneira de se perceber a heterogeneidade marcada ocorre ao se considerar o conceito de polifonia.

Pertence também a Bakhtin a idéia que originou o conceito de polifonia, ou das várias vozes que podem ser encontradas em um texto. Esse conceito é assim explicado por Bezerra (2005, p.194):

A polifonia se define pela convivência e pela interação, em um mesmo espaço do romance, de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis, vozes plenivalentes e consciências equípolentes, todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo. Essas vozes e consciências não são objetos do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos. A consciência da personagem é a consciência do outro, não se objetifica, não se torna objeto da consciência do autor, não se fecha, está sempre aberta à interação com a minha e com outras consciências e só nessa interação revela e mantém sua individualidade.

Embora Bakhtin se refira ao romance, o conceito de polifonia se estendeu, a ponto de ser encontrado em grande variedade de textos, inclusive nas resenhas críticas. A complexidade específica das resenhas produzidas em ambiente escolar, em relação às vozes, reside no fato de que o sujeito produtor encontra dificuldades para expor seus argumentos, pois receia ir contra a voz do autor do texto resenhado, que possui certa legitimidade acadêmica, a qual o sujeito aluno considera que ainda não conquistou. Há também o desejo de agradar ao professor, assim, o aluno-sujeito produtor prefere “mascarar”, por vezes, seus argumentos, ou simplesmente abrir mão deles, lançando as vozes “legitimadas”, de preferência, a do autor do texto resenhado. Tem-se, então, uma outra voz, a citada, um tipo de heterogeneidade marcada, que surge na forma de argumento de autoridade.

Em *O dizer e o dito*, Ducrot (1987:140) emprega a noção de polifonia de forma mais

aproximada a esta que encontramos nas resenhas, que se assemelha com o argumento de autoridade:

Em primeiro lugar, portanto, uma caracterização geral. Eu direi que se utiliza, a propósito de uma proposição P, um argumento de autoridade, quando, ao mesmo tempo:

1. Indica-se que P já foi, é atualmente, ou poderia ser objeto de uma asserção;

2. Apresenta-se este fato como se valorizasse a proposição P, como se a reforçasse, como se lhe juntasse um peso particular.

Duas expressões nesta caracterização necessitam especialmente ser esclarecidas. Primeiro, o "indica-se" da primeira condição. Em que consiste esta indicação de uma asserção relativa a P? Consistiria ela mesma em uma outra asserção que serve para informar, sobre a asserção de P, um interlocutor que se supõe ignorá-la ou tê-la esquecido? Ou tal indicação consistiria apenas em fazer "como se" P fosse objeto de uma asserção, em representar, em simular essa asserção? A seguir, seria necessário precisar melhor, na segunda condição, as expressões "dar valor, força, peso". Que significa "reforçar" uma proposição P? É em termos de verdade que se deve definir esse reforço, como um aumento de verossimilhança de P? Ou em termos de argumentação, como uma autorização, até uma obrigação de concluir a partir de P? A segunda formulação nada tem de contraditório, desde que se admita que uma proposição, elemento semântico veiculado pelo enunciado, é constituída, em parte ou na totalidade, por um valor argumentativo: então, é realmente a própria proposição que se reforça quando se obriga o interlocutor a tirar dela determinadas conclusões. Segundo a escolha que se fizer, dentre as alternativas que acabo de evocar, dever-se-ão distinguir pelo menos duas formas de argumentação por autoridade, que denomino *autoridade polifônica* e o *arrazoado por autoridade*.

Em um gênero de texto que se mostra heterogêneo, como a resenha crítica, com suas passagens descritivas e explicativas, mais sua visada argumentativa, seria de se esperar o posicionamento dos alunos. No entanto, embora nos textos discentes, tenha sido destacado e trabalhado, esse posicionamento permaneceu tímido, sendo revelado em geral por meio de outras vozes, o que leva a pensar que há certo favorecimento para que a voz do aluno permaneça fraca ou ausente. Ele se estende em longos resumos das obras resenhadas e tira proveito da voz do outro, marcando-a em seu texto ou citando-a, como um argumento de autoridade, para apenas assim se manifestar de forma legítima. Ou seja, o aluno analisado traz em si uma ideologia marcada pela submissão, pelo medo do enfrentamento das situações propostas e, principalmente, pelo receio de se expor ao deixar sua opinião registrada, por escrito, na forma de um exercício de resenha crítica.

O que se esperaria em termos de aproveitamento ideal é justamente o oposto – fazer perceber que a heterogeneidade é favorável à manifestação e, no caso específico do argumento de autoridade, ele pode ser usado para confirmar uma opinião, desde que ela exista de fato e não seja um simulacro. Como favorecer a manifestação das opiniões implica adentrar por um caminho revelador, os primeiros passos podem vir na forma de **lugares**, pois é sempre possível falar de algo que existe ou não existe, se este algo é possível ou impossível, se tem maior ou menor

importância. Algumas reflexões complementares a esse respeito serão encontradas no capítulo 3 – Relato da aplicação.

2.2.3. Ensino da escrita por meio de seqüências didáticas

O procedimento “seqüência didática” tem sido empregado com muita freqüência como metodologia de ensino de gêneros textuais em várias etapas de escolaridade. Apenas para situar a discussão no Brasil, temos os trabalhos de Anna Rachel Machado (especificamente 2000), que aborda a aplicação de uma seqüência didática no ensino superior e Rosenblat (2000), que descreve uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos aplicada em alunos do Ensino Fundamental I. As duas autoras trazem a mesma ancoragem teórica na qual se baseia este trabalho: partem das idéias inaugurais de Bakhtin sobre a questão do gênero e buscam em Bronckart, Adam, Dolz e Schneuwly, pesquisadores da chamada Escola de Genebra, o apoio para as questões didáticas.

É de Dolz, Noverraz e Schneuwly (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 96-128) a explicação mais completa sobre o procedimento “seqüência didática”: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97). Ao trabalhar com gêneros de texto na escola, ou seja, os textos produzidos em condições diversas, mas que possuem algumas regularidades, há a possibilidade de o aluno dominar melhor um gênero, o qual ele não domina ou domina pouco, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Para proporcionar esse ensino foram criadas as seqüências didáticas, que seguem o seguinte esquema: apresentação da situação – produção inicial – módulo 1 – módulo 2 – módulo n – produção final.

Na apresentação da situação há uma exposição do projeto de comunicação que será realizado plenamente na produção final. Há uma construção da representação da situação de comunicação da atividade a ser executada, que conta com uma apresentação bem definida do contexto de comunicação, respondendo às seguintes questões: qual gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

Em seguida, é preciso preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos, deixando claro aos alunos sua importância e como eles serão trabalhados, mostrando como o gênero se organiza.

A primeira produção pode dar o direcionamento da seqüência, de acordo com o que o professor analisar e julgar mais pertinente destacar, ela tem o papel de reguladora da seqüência didática, tanto para os alunos, quanto para o professor. Essa produção permite uma avaliação

formativa, pois, da sua observação, o professor poderá deduzir o que deve ser trabalhado com maior destaque e delimitar os problemas que serão objeto de trabalho nos módulos.

Nos módulos são trabalhados os problemas detectados na primeira produção, sendo abordadas as dificuldades de expressão surgidas e a maneira de superá-las, havendo uma representação da situação, com a imagem do destinatário do texto, da finalidade visada, da posição do aluno como autor e do gênero visado. Os conteúdos são elaborados de acordo com técnicas distintas (de criatividade, de busca de informações, de discussões, debates e tomadas de notas, por exemplo), de acordo com a função do gênero. Há um planejamento do texto, baseado na caracterização do gênero segundo sua estrutura convencional. Por fim, na realização do texto, o aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto: escolher o vocabulário, os tempos verbais, os organizadores textuais.

Na produção final é possível colocar em prática os elementos elaborados nos módulos. Ela permite que o professor faça uma avaliação somativa, pela qual, partindo de uma lista das atividades trabalhadas nos módulos, torna-se possível avaliar a seqüência e planejar a continuação do trabalho. Esse modelo geral da seqüência didática foi inspiração para a atividade proposta neste trabalho, a qual abordou de forma específica o discurso argumentativo inerente ao gênero escrito resenha crítica.

Como o gênero trabalhado nesta pesquisa é escrito, vale a pena lembrar que Dolz e Pasquier (1996) oferecem um “decálogo para ensinar a escrever”, no qual destacam os dez pontos essenciais que devem ser considerados no momento de se ensinar a escrever, de acordo com a perspectiva da Escola de Genebra, culminando na defesa da adoção da metodologia das seqüências didáticas. Esses pontos consistem, em linhas gerais, em optar por uma diversidade textual, trabalhando com vários gêneros de texto e dispondo cada um em seqüências didáticas específicas; incentivar a aprendizagem precoce, desde a pré-escola; introduzir a aprendizagem em espiral, pela qual os textos não são ensinados de forma linear (da narração para a descrição e em seguida a dissertação), mas em curva, alternando vários tipos de texto que variam de um nível escolar a outro pelo gênero textual escolhido e pelas dimensões textuais estudadas; começar com tarefas complexas, indo do complexo ao simples, ou seja, partindo de uma produção inicial para depois trabalhar as partes em módulos, na seqüência didática, para no fim voltar ao complexo, na produção final; estimular um ensino intensivo, num período de tempo concentrado; trabalhar com textos que circulam socialmente, que, ao contrário dos “textos escolares”, não são criados para situação didática, mas são encontrados em situações reais, como uma descrição de um monumento em um guia turístico ou textos explicativos publicados em enciclopédias, por exemplo; incentivar a revisão como atividade de aprendizagem, não promovendo apenas uma

“limpeza ortográfica” no texto, mas uma profunda transformação de acordo com o que foi trabalhado nos módulos da seqüência didática; conduzir e orientar os alunos para que se apropriem das habilidades ensinadas partindo do método indutivo, em oposição aos métodos transmissores frontais, pelos quais o conhecimento passaria diretamente da mente do professor para a mente do aluno; trabalhar com uma regulação externa e interna por meio de uma lista de controle, como meio de regulação externa que irá se converter progressivamente em instrumento de regulação interna, quando o aluno se apropria das habilidades necessárias à produção de um gênero e já não necessita da ajuda exterior da lista de controle; por fim, promover o ensino da escrita por meio das seqüências didáticas, ou seja, um ensino sistemático que viabiliza aos alunos a apropriação dos instrumentos comunicativos e lingüísticos.

Da Escola de Genebra vem ainda uma sugestão de trabalho com a argumentação, oferecida também por Dolz e Pasquier (1994), que descrevem uma seqüência didática para o ensino da argumentação aplicada em alunos de 11 e 12 anos, concluintes do ensino fundamental em uma escola suíça francófona. Essa seqüência inspirou parte da que foi aplicada aos alunos universitários envolvidos nesta pesquisa. Os autores empregam a teoria da seqüência didática e elaboram módulos que trabalham com o discurso argumentativo, de acordo com o seguinte plano:

1. Reconhecer um texto argumentativo entre outros textos.
2. Analisar as características de uma situação de argumentação.
3. Classificar os argumentos, encontrar a posição e o autor dos argumentos.
4. Dar uma opinião pessoal e defendê-la, considerar o ponto de vista do outro.
5. Desenvolver os argumentos:
 - 5A . Formular uma conclusão de acordo com as razões evocadas.
 - 5B. Reforçar ou atenuar a conclusão (emprego das expressões de probabilidade e certeza).
 - 5C. Elaborar razões para tornar aceita uma conclusão por um destinatário particular.
 - 5D. Explicitar a articulação entre as razões e as conclusões com a ajuda de organizadores textuais.
 - 5E. Desenvolver um argumento por um testemunho pessoal.
6. Colocar em dúvida as opiniões, opor-se/ formular objeções.
7. Contestar a opinião de uma autoridade.
8. Negociar: utilizar as fórmulas de polidez e fazer concessões.
9. Seguir diferentes circuitos argumentativos.
10. Elaborar uma lista de controle para a revisão dos textos argumentativos:
 - 10A . Identificar os enganos nos textos dos outros alunos.

10B. Elaborar uma lista de controle para a revisão da própria produção inicial.

Os autores buscavam testar os efeitos da seqüência didática na capacidade do aluno de revisar e reescrever um discurso argumentativo. Para isso usaram um dos paradigmas clássicos da pedagogia experimental, baseada na constituição de grupos experimentais e grupos de controle; aplicaram um pré-teste destinado a avaliar as capacidades argumentativas iniciais dos alunos; propuseram a realização controlada da seqüência didática e aplicaram um pós-teste avaliando os efeitos da seqüência didática na reescrita. Eles apresentaram as instruções sobre o que seria feito, dividiram os alunos em grupos – experimentais e de controle – e estabeleceram, como critérios de análise dos dados, três categorias de informação: o tamanho dos textos, o emprego de expressões lingüísticas próprias do discurso argumentativo e a presença de marcas argumentativas relevantes, como as de sustentação e as de negociação. A hipótese a ser confirmada era a de que os alunos submetidos à seqüência didática seriam capazes de aprimorar seus textos; e os que não se submetessem, não mostrariam as mesmas capacidades.

Na análise dos resultados, a variação de tamanho foi medida pelo critério quantitativo, quanto ao número de palavras. A avaliação sobre a sustentação e a negociação também contou com o critério numérico, levantando a quantidade de argumentos que empregaram essas estratégias, o mesmo ocorrendo para avaliar as expressões lingüísticas. A conclusão da análise foi positiva, houve progresso no processo de revisão e reescrita no grupo experimental em duas ordens de capacidades: a de perceber as características de situações de argumentação para adaptar o discurso às exigências sociais resultantes dessas situações; e a de administrar, do ponto de vista da coesão lexical e global, as diferentes dificuldades lingüísticas e textuais do discurso argumentativo. Assim, a proposta é válida quando se segue um ensino longo e finalizado, apoiado também nas listas de controle, que serviriam como referencial externo destinado a lembrar o que os alunos descobriram ao longo do ensino das diferentes dimensões do texto argumentativo. O mais importante neste relato é perceber que houve um avanço tanto no processo de revisão, que passou a ir muito além da mera “limpeza ortográfica”, como no processo de reescrita, que se orientou com muito mais liberdade graças ao que foi apreendido na seqüência didática. É evidente que os alunos não obtiveram um desempenho pleno na escrita, mas participaram de uma etapa muito bem sucedida, que deverá ter continuidade nos outros estágios de ensino (no Ensino Médio e por que não, no superior).

Essa experiência norteou alguns aspectos da aplicação e da análise relatadas nesta pesquisa, que contou com o mesmo tipo de critério para avaliar os resultados aqui descritos: o quantitativo. Da avaliação dos resultados por meio do critério quantitativo, extraíram-se as

reflexões que poderão colaborar para o aumento da qualidade do trabalho com a escrita argumentativa na universidade.

2.3. Teoria dos gêneros

A reflexão em torno da noção de gênero guarda, aqui, proporções limitadas ao estudo do gênero como instrumento para possibilitar o trabalho com a seqüência argumentativa. Há muito tempo o gênero tem sido objeto de estudo, desde a clássica distinção entre prosa e poesia às primeiras “tipologias” literárias conhecidas, legado da antiga Grécia, como a distinção entre lírico, épico e dramático, a oposição da tragédia à comédia, além da classificação retórica dos discursos entre deliberativo, judiciário e epidítico. Na Idade Média temos os estilos – elevado, médio e humilde. Até então, as tipologias eram de cunho literário ou retórico. Os estudos recentes estenderam esta preocupação ao campo da lingüística, do discurso e da didática de línguas.

Helena Brandão (2003, p. 24-39) oferece uma panorâmica sobre as tipologias, a partir das funcionais, fundadas sobre o estudo das funções do discurso, segundo Karl Bühler, ampliado por Jakobson (1969), que estabelece as funções da linguagem – emotiva, referencial, conativa, fática, poética e metalingüística – que nortearam a didática de línguas durante certo período. As tipologias enunciativas, baseadas nas diferentes marcas de enunciação no discurso e inspiradas em Benveniste são alicerces para Bronckart estabelecer sua tipologia, que prevê, além da situação material de produção (pessoas, lugar, tempo), aspectos centrados sobre a enunciação, o contexto e as condições de produção dos enunciados. “Para ele, entre a infinita diversidade dos objetos e dos fatos (de que a linguagem não seria senão reflexo) e a infinita diversidade das práticas e das situações (que condicionam as significações) é preciso encontrar um espaço intermediário que é o dos discursos e de seus suportes sociais” (BRANDÃO, 2003, p. 25).

Brandão considera o funcionamento do discurso integrando uso e fatores lingüísticos e busca apoio em Bakhtin, ao analisar a linguagem como prática social, levando em conta seus aspectos sociais, interacionais, convencionais e ativos. Sua tipologia discursiva baseia-se na distinção entre os arquétipos discursivos, definidos essencialmente pela maneira como estão ancorados na situação de produção, isto é, em relação ao referente, de um lado, e em relação à interação social, de outro. São arquétipos do eixo do *expor*, como o discurso interativo e o discurso teórico; e os arquétipos do eixo do *narrar*, como o relato interativo e a narração.

Por sua vez, Bronckart (2003) adere à tipologia de Adam, de cunho cognitivista, também inspirada em Bakhtin, apoiada na estrutura seqüencial prototípica dos textos, a qual comporta cinco tipos de estruturas seqüenciais de base: narração, descrição, argumentação, explicação e diálogo.

O discurso argumentativo presente nas resenhas críticas é o objeto de análise deste trabalho. Para tornar possível essa análise, foi desenvolvida e aplicada uma seqüência didática baseada no modelo de Dolz e Schneuwly (2004) e deles também se buscou uma tipologia quanto aos gêneros (idem, p. 60- 61). Esses autores reelaboram a classificação de tipologia textual e propõem a classificação por agrupamentos de gêneros, segundo três critérios: 1. domínios sociais de comunicação (cultura literária ficcional, documentação e memorização das ações humanas, discussão de problemas sociais controversos, transmissão e construção de saberes, instruções e prescrições); 2. aspectos tipológicos (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações); 3. capacidades de linguagem dominantes (mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil; representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo; sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição; apresentação textual de diferentes formas de saberes e regulação mútua de comportamentos).

Assim, cada gênero pertence a um agrupamento, seguindo os três critérios acima. O agrupamento do gênero argumentativo tem como domínio social de comunicação a discussão de problemas sociais controversos; como aspecto tipológico, o argumentar e suas capacidades de linguagem dominantes: a sustentação, a refutação e a negociação de tomada de posição. Alguns exemplos concretos são: textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembléia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio, petição etc. A resenha crítica pertence, pois, ao agrupamento do gênero argumentativo.

As propostas didático-pedagógicas de ensino de língua materna sugeridas por Dolz e Schneuwly (2004) apresentam certa convergência com as idéias de Bronckart e Adam; e todos têm inspiração bakhtiniana, com ênfase na interação social, da mesma forma que os atuais PCNs. Neles ecoam princípios que já estavam presentes nas Propostas Curriculares da Secretaria da Educação do Estado de S. Paulo de final dos anos 1980, como a contribuição da Sociolinguística quanto ao trabalho com as variantes lingüísticas, bem como a indicação do ensino dos recursos gramaticais em função de seu uso na língua e dos efeitos de sentido que produzem. Assim, passou a constar nas propostas de ensino “oficiais” a ênfase ao papel social da escola, que deve ser inclusiva e democrática, propondo formas de ensinar o uso adequado da língua em vários contextos e situações de vida real, sem discriminar o emprego de variantes de pouco prestígio social por parte de alguns alunos. O aspecto a destacar é a certeza de que ocorre interação social pela linguagem, por isso essa interação deve ser promovida, por meio de todos os recursos possíveis.

Para Dolz e Schneuwly (2004), há duas possibilidades de considerar o interacionismo, além do interacionismo lógico e do interacionismo social :

A primeira posição, a que chamaremos "interacionismo intersubjetivo", prioriza a dinâmica transacional das trocas na aprendizagem. É uma teoria sociocognitiva da aprendizagem, que centra sua atenção sobretudo nos contextos de interação, de influência mútua, de trocas verbais e de atividades de construção conjunta em situações "naturais", relegando a um plano acessório as intervenções ditas "artificiais" e intencionais, ditadas pelo meio social. (...)

A segunda posição, a que chamaremos "interacionismo instrumental", insiste sobre as relações ensino-aprendizagem e sobre os diferentes instrumentos que podem ser construídos para permitir a transformação dos comportamentos. Uma teoria social do ensino-aprendizagem enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 47-48)

Os autores justificam a opção pela segunda posição, a do interacionismo instrumental, pelo papel do professor, que é o de instrumentalizar o aprendiz para que ele possa descobrir "as determinações sociais das situações de comunicação assim como o valor das unidades lingüísticas no quadro de seu uso efetivo" (idem, p. 47). Uma das formas de promover essa instrumentalização é adotar o trabalho com os gêneros de texto como forma de agir na transformação de comportamentos sociais.

Essa proposta é retomada pelos PCNs:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente (PCNs:1998, p.20).

Complementa-se, na página seguinte à citada, com o conceito clássico de Bakhtin (2003) sobre gênero e os três elementos (conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio de gêneros; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto, etc.) que o caracterizam:

"(...) todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*." (BAKHTIN, 2003, p.261).

Essas passagens reafirmam a relevância do pensamento bakhtiniano nas discussões didáticas sobre o gênero. Há a aceitação de que os gêneros são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura.

Ao abordar o ensino de língua materna, Dolz e Schneuwly (2004) igualmente remetem a Bakhtin, em passagem visivelmente similar à dos PCNs:

Falemos agora de gênero. Tradicionalmente utilizada no domínio da retórica e da literatura, essa noção encontrou, provavelmente pela primeira vez, uma extensão considerável na obra de Bakhtin (1953/1979), à qual se referem numerosos autores contemporâneos. Pode-se resumir da seguinte maneira sua posição:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático - estilo - construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.(DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.25)

Considerando a interação social e o uso de gêneros como instrumentos operacionais para garantir a prática discursiva, pode-se daí direcionar uma atividade escolar voltada para a produção textual. Embora Bakhtin não mencione explicitamente o ensino dos gêneros do discurso, fica evidente que suas idéias desencadearam as reflexões dos autores que propõem o agrupamento de gêneros como recurso para o desenvolvimento de atividades didáticas de leitura e produção de textos, em diferentes níveis de ensino.

Quanto à atividade argumentativa, ela resulta do uso de certas capacidades de linguagem como: sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 61) e se manifesta, como se disse há pouco, num amplo agrupamento de gêneros: textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regado, assembléia, discursos de defesa e de acusação, resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio, petição etc.

Vários desses textos estão presentes na esfera cotidiana dos cidadãos que mais facilmente poderão lê-los e redigi-los com competência, se a escola lhes fornecer meios para isso. Assim, haverá um esforço para garantir a formação de cidadãos com espírito crítico, que têm opinião e sabem defendê-la, que podem se afirmar e afirmar um saber, uma impressão ou uma representação de uma situação de modo adequado, o que é corroborado pelos PCNs :

"(...) nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola - a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões - os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral" (PCNs,1998, p.25).

Essa observação cabe aos propósitos deste trabalho, afinados no enfoque da escrita universitária. Ocorre que alguns alunos-sujeitos produtores do *corpus* serão também professores e é preciso lembrá-los, como afirmam os PCNs, que a escola deverá organizar um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno (...) analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:

- contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
- inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
- identificando referências intertextuais presentes no texto;
- percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
 - identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
 - reafirmando sua identidade pessoal e social. (PCNs, 1998, p.32).

São essas algumas possibilidades a serem consideradas numa proposta de trabalho com a resenha crítica, baseada em uma seqüência didática. Pode-se buscar no próprio Bakhtin o aval para promover o ensino do gênero como estratégia para alcançar a meta da autonomia discursiva:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p 285).

Cabe observar também que há nos PCNs uma recorrente busca de apoio em Vygotsky, Bakhtin, Bronckart, Dolz e Schneuwly, autores preocupados com o ensino de língua materna e, em especial, com a formação de cidadãos participativos e atuantes, nas situações sociais que envolvem temas controversos, como o faz Ellen Rosenblat (2000:185-205), no ensaio *Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos*, em que apresenta uma sugestão de seqüência didática que trabalhe com gêneros argumentativos de forma progressiva, voltada para as primeiras séries do Ensino Fundamental. A autora sugere que o aprendizado de vários gêneros argumentativos - diálogo argumentativo, carta de solicitação, ensaio argumentativo escolar - colaborará para "formar" pessoas críticas, as quais, ao se habituarem a argumentar, tornar-se-ão mais democráticas:

Baseando-nos em Vygotsky, acreditamos que a aprendizagem só é possível quando o que se pretende ensinar materializa-se na interação social entre os sujeitos, mediada pela linguagem. Se queremos, então, "formar" pessoas críticas e democráticas, é na própria sala de aula que devemos instaurar essas possibilidades de aprendizagem. É, pois, permitindo a emergência das situações controversas, das polêmicas, das divergências, que nos acercamos de condições para a produção de enunciados que formarão a própria consciência crítica e ética dos sujeitos/alunos.

Dessas situações de produção, emergem os discursos argumentativos que, tomados como conteúdo de ensino-aprendizagem, não devem descolar-se de sua real função: a discussão e o debate e uma possível resolução de problemas sociais controversos. (ROSENBLAT, 2000, p.201).

A preocupação com o ensino de gêneros vinculados a uma prática social e a organização do texto como uma unidade de sentido encontram apoio também nas idéias da Lingüística Textual, sintetizadas por Koch:

Os estudos dos gêneros constituem hoje uma das preocupações centrais da Lingüística Textual, particularmente no que diz respeito às práticas sociais que os determinam, à sua localização no *continuum* fala/escrita, às opções estilísticas que lhes são próprias e à sua construção composicional, em termos macro e microestruturais. (KOCH, 2004, p.167, 168).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) endossam essa tendência, preconizando que, nas aulas de língua portuguesa, o ensino de leitura/produção de textos se desenvolva com base na noção de gênero, contemplando a maior variedade possível, em particular aqueles a que os educandos se encontram expostos no seu dia-a-dia e os que eles necessitam dominar para ampliar a sua competência de atuação social.

A justificativa para se recorrer aos PCNs e a estudos baseados no ensino fundamental, embora a proposta deste trabalho esteja voltada para classes de Ensino Superior do curso de Letras, é dupla: inicialmente, há o interesse de averiguar se, no nível escolhido, guardadas as devidas diferenças, também serão colhidos resultados positivos; em segundo lugar, como forma operacional de lidar com turmas heterogêneas.

Como estratégia para superar as dificuldades advindas dessa heterogeneidade de formação escolar presente em uma sala de aula, algumas Instituições de Ensino Superior oferecem disciplinas "básicas", como Língua Portuguesa, Sociologia ou Filosofia, na tentativa de diminuir as distâncias entre alunos de diferentes níveis. As aulas de "Língua Portuguesa" em algumas instituições consideram que alguns alunos possuem falhas na formação, por desconhecerem aspectos pontuais da norma culta, como ortografia ou pontuação. Outras visam a estender a todos os alunos algumas técnicas de escrita e leitura, até então conhecidas apenas por uma parte deles.

Conquanto não fique explicitado com clareza, parece que o objetivo dessas aulas se configura, paralelamente, como uma espécie de curso de "português instrumental", para que os alunos possam usar a língua como ferramenta para ler e produzir textos voltados para as demais disciplinas do curso que devem seguir. Considera-se possível ir além dessa visão, ao oferecer um estudo da língua materna no ambiente universitário que satisfaça necessidades imediatas e também mediatas, que envolva a escrita de fato universitária ou de pesquisa. Na verdade, não se trata mais de aprender apenas como empregar a crase ou fazer uso das vírgulas, mas também de inserir essas informações num processo maior. Ao optar trabalhar gêneros específicos do ambiente acadêmico, a resenha crítica é um dos "iniciais" (a ela seguir-se-ão gêneros mais complexos, como a monografia, ou TCC, a dissertação e a tese, por exemplo). A seqüência

argumentativa tem relevância nesses gêneros e, quando reafirmada e aprimorada, continuará a ser empregada em outras esferas sociais - em casa, no trabalho, no exercício da cidadania - para afirmar saberes e opiniões.

A estratégia de aplicação de uma seqüência didática sobre a argumentação prevê a apresentação do gênero resenha crítica por meio de modelos exemplares, um breve conceito do gênero, a exposição de módulos sobre argumentação e a realização de produções, antes e depois da exposição dos módulos sobre argumentação, com a finalidade de levar os universitários a desvendar o modo de composição e organização, as características e as marcas lingüísticas específicas do gênero, além de compreenderem como se organiza uma seqüência argumentativa.

A seguir, tecer-se-ão algumas considerações sobre o gênero trabalhado.

2.4. O gênero resenha crítica

É possível verificar, na docência universitária, certa dificuldade por parte dos alunos em elaborar resenhas críticas com objetividade e coerência. Provavelmente isso ocorra devido a falhas na conceituação do gênero e à ausência de especificações sobre as condições de produção da resenha: o que escrever, para quem, em que suporte, para quem e, ainda, em decorrência da representação que os alunos têm de si próprios como autores. Observa-se, no ambiente universitário, o hábito de professores e alunos buscarem apoio nas “definições” de resenhas presentes em obras paradidáticas, tentando cumprir a tarefa de ensinar e de produzir resenhas, com resultado geralmente insatisfatório, pois o processo se dá apenas mecanicamente. Por outro lado, temos certa “popularização” do gênero, que vem sendo ensinado nas mais tenras idades escolares, como confirma a matéria publicada na revista *Nova Escola* (março de 2007, p. 88-89): “Pode ler. Eu já li e gostei”, que descreve a experiência de trabalhar resenhas literárias com crianças na pré-escola (de forma oral), com a justificativa de que essas resenhas ajudam a formar leitores e escritores atentos e críticos; apresentam um gênero textual e ensinam a socializar os livros prediletos.

Atualmente, embora haja publicações específicas sobre o gênero **resenha** que cumprem o papel de caracterizá-las como gênero discursivo, indicando propostas operacionais para encaminhar sua produção, paralelamente, percebe-se que falta explicitar com maiores detalhes como analisar, sintetizar, inferir, argumentar e chegar a conclusões válidas sobre o texto resenhado, ou seja, falta trabalhar o aspecto da reflexão crítica que, necessariamente, antecede a redação da resenha propriamente dita.

Conhecer esse gênero não é condição suficiente para produzir resenhas críticas eficientes, conquanto seja parte importante. Necessário se faz, também, apresentar noções sobre o funcionamento do discurso argumentativo inserido no gênero, em sua porção de fato crítica. Embora pareça redundante nomear o gênero de resenha crítica, o que se busca aqui é precisamente enfatizar o exercício crítico inserido no gênero, o qual surge por vezes diluído, notadamente em resenhas enfaticamente elogiosas, como, por exemplo, as publicadas em alguns suportes como encartes/ embalagens de filmes em locadoras, cujo objetivo é o de favorecer a escolha desses filmes, destacando apenas suas qualidades. Esse tipo de resenha não é exatamente crítico, é um texto a meio caminho entre a peça promocional publicitária e a resenha. Esta “variação”, em papel ou via internet, reaparece em textos de divulgação de obras e se autoneia

“resenha”. Na pesquisa aqui apresentada, o gênero trabalhado é nomeado **resenha crítica** por destacar o papel do discurso argumentativo inserido na resenha, o que a faz, de fato, crítica.

A resenha crítica é vista, neste trabalho, como um exercício feito em sala de aula de cursos universitários. Esse exercício pode oferecer os primeiros mecanismos para a produção de resenhas acadêmicas, aquelas que abordam assuntos específicos e são veiculadas em publicações especializadas, como revistas científicas. Desta forma, o exercício estaria cumprindo sua função no ambiente acadêmico, introduzindo o aluno em uma atividade de escrita acadêmica ou de pesquisa, apropriada ao ambiente universitário e útil para o desempenho em várias situações previstas nesse ambiente: produção de monografias, dissertações, teses, artigos científicos, ou seja, atividades que exigem o domínio da escrita acadêmica, a qual pode ser também chamada de escrita de pesquisa.

Inserida no contexto da escrita de pesquisa, a resenha crítica justifica sua prática no ambiente acadêmico. Ela pode ser empregada como instrumento auxiliar na obtenção de nota nos processos de avaliações, como organizadora de um banco de referências bibliográficas para os alunos, trazendo um modelo a ser reproduzido por aqueles que optarem por prosseguir seus estudos – exigência permanente do mundo contemporâneo e, acima de tudo, como exercício que estimula o crescimento intelectual.

2.4.1. O gênero na escola

Ao levantar o tipo de abordagem sobre a resenha em algumas publicações, nota-se sua presença constante em livros voltados para o ensino de "metodologia científica", nos quais ela surge como uma das possibilidades de se exercitar a crítica bibliográfica ou como alternativa para construir uma bibliografia crítica que atenda às necessidades do aluno/pesquisador. Essas obras não levam em conta o aspecto central, ou seja, não apontam as características específicas do gênero. Tampouco se questionam as condições de produção ou as marcas lingüísticas e estilísticas específicas que inserem a resenha crítica entre os gêneros argumentativos. Não se explora a alternância das vozes discursivas (opiniões) presentes no texto: a do autor do texto resenhado; a do resenhista, comentando a obra resenhada; e a do mesmo resenhista, quando se dirige diretamente ao leitor da resenha, buscando captar sua simpatia e interesse. A possibilidade da polifonia no processo de confecção de resenhas não é abordada nas obras generalistas sobre o assunto, mas o é nas específicas.

Retomando Bakhtin (2003), pode-se inserir o gênero resenha crítica entre os gêneros discursivos secundários. Ela se constitui como tal em uma situação em que se define sua função

ou uso social. No caso aqui exposto, trata-se da resenha crítica como exercício acadêmico, trabalhada como auxiliar em várias situações: 1):no processo de compreensão da leitura de textos diversos, 2):na reflexão advinda dessa leitura e 3):na sistematização dessas atividades descritas em resenhas críticas elaboradas dentro do ambiente universitário:

Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc. (op. cit.p. 263).

Encontramos a resenha em um ambiente complexo, desenvolvido e organizado, o acadêmico, no qual ela cumpre a função de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem da escrita argumentativa na universidade.

Temos alguns exemplos de abordagens sobre a resenha advindas de obras sobre “metodologia científica”, muitas delas adotadas em universidades em disciplinas como “língua portuguesa” ou “metodologia do trabalho acadêmico”. A maioria dessas obras enfatiza a relevância de se produzir resenhas, que concilia a leitura e a escrita de comentários críticos, mas não oferece pistas de como pode ser feito esse exercício crítico, como Parra Filho (1998, p. 67), que aponta algumas qualidades e preocupações próprias ao resenhista, como a leitura crítica e aprofundada da obra. Sugere que na resenha deva constar, além da referência bibliográfica, as qualificações do autor e a apresentação descritiva do conteúdo da obra. Antônio Severino (1986, p.181), em conhecido manual que visa a instrumentalizar alunos universitários para produzir textos acadêmicos, fala sobre resenha bibliográfica e admite que as resenhas que “tecem comentários críticos e interpretativos, discutindo, comparando, avaliando, são muito mais úteis do que as meramente informativas”. Marconi e Lakatos (2001, p.90-97) apresentam um panorama normativo completo sobre a resenha crítica, cujos requisitos básicos são o conhecimento completo da obra, a competência na matéria, a capacidade de juízo de valor, a independência de juízo, correção e urbanidade, a fidelidade ao pensamento do autor. Ela deve responder a uma série de questões, entre elas o assunto, o conhecimento anterior, os juízos. Deve ser acessível, interessante, agradável e útil.

As autoras Marconi e Lakatos delineiam a estrutura da resenha crítica: referência bibliográfica, credenciais do autor, campo de conhecimento, conclusão do autor da resenha, quadro de referências do autor. Também é preciso haver uma apreciação indicando julgamento e mérito da obra, comentário sobre estilo, forma e público-alvo. Sugerem um modelo de resenha que contará com as informações sobre a obra (autor, título, local de publicação, editora, ano, número de páginas, ilustrações, preço), sobre o autor (nacionalidade, formação, títulos, cargos,

outras obras), sobre as conclusões do resenhista, o digesto (resumo das principais idéias expressas pelo autor), a metodologia e quadro de referências do autor - corrente de pensamento a que se filia, modelo teórico -, quadro de referência do resenhista (sua formação científica), avaliação do resenhista (op. cit., p. 93):

- a) julgamento da obra do ponto de vista metodológico:
 - coerência entre a posição central e a explicação, discussão e demonstração
 - adequado emprego dos métodos e técnicas específicas
- b) mérito da obra:
 - originalidade
 - contribuição para o desenvolvimento da ciência, quer por apresentar novas idéias e/ou resultados, quer por utilizar abordagem diferente
- c) estilo empregado.

Há também indicações do resenhista (a qual leitor a obra é dirigida, para qual disciplina é útil, em qual tipo de curso pode ser adotada). Em seguida, Marconi e Lakatos apresentam um exemplo de resenha na qual a crítica do resenhista vem na forma de descrição das qualidades da obra, da justificativa de suas qualidades e da validade de indicá-la.

Quanto aos livros que freqüentam as bibliografias específicas dos cursos de “língua portuguesa” oferecidos em algumas universidades, temos o de Platão e Fiorin (1995), que abordam rapidamente o assunto resenha, (p. 426-427), destacando que

A resenha pode ser puramente *descritiva*, isto é, sem nenhum julgamento ou apreciação do resenhador, ou *crítica*, pontuada de apreciações, notas e correlações estabelecidas pelo juízo crítico de quem a elaborou. (...) Na resenha crítica, além dos elementos já mencionados, entram também comentários e julgamentos do resenhador sobre as idéias do autor, o valor da obra, etc.

Outro livro bastante recorrente é o de Vanoye (1987) que também distingue a resenha descritiva (p.75) da resenha crítica, expondo que:

A resenha crítica abarca as reações e opiniões do destinador a respeito do assunto de sua mensagem. Não é suficiente descrever; é preciso julgar. Mas é necessário distinguir graus de subjetividade ao julgamento. Certos julgamentos são inteiramente pessoais e só exprimem o sentimento de seu autor (julgamentos do tipo “eu gosto ou eu não gosto”, emitidos em nome dos gostos pessoais do crítico). Outros julgamentos ou críticas podem ser feitos relativamente a um certo número de elementos “objetivos”: assim é que se condenará a condução inadequada de uma reunião em nome das suas regras de conduta, culpar-se-á a técnica falha de um filme em nome das regras de técnica cinematográfica, etc.

Não é preciso dizer que o julgamento puramente subjetivo tem apenas um valor limitado e só é eficaz na medida em que os leitores têm uma certa afinidade com os autores ou uma opinião semelhante à deles.

De maneira geral, um julgamento (ou juízo), ainda que expresso de modo pessoal, deve ser apoiado em argumentos sólidos (VANOYE, 1987, p. 93).

Em uma obra que reúne artigos sobre gêneros textuais (MEURER e MOTTA-ROTH, 2002), temos um outro tipo de abordagem, a construção social da resenha acadêmica, que foi discutida por Désirée Motta-Roth (op. cit., p. 77-109) no contexto universitário norte-americano.

Foi analisada a produção de professores-resenhistas e destacado o papel social da resenha: produz pouco *status* entre os autores; é válida como exercício opinativo ou quando se tem a intenção de prestigiar algum colega, resenhando favoravelmente sua obra; porém, a resenha não tem valor positivo de destaque, ela se limita a informar a comunidade acadêmica sobre novas publicações. Quase entre parênteses, não se pode deixar de notar o paradoxo resultante do contraste entre a importância da resenha enquanto forma de dar relevo às pesquisas e o desprestígio dos resenhistas, no ambiente acadêmico. Fica o registro, mas não cabe aqui discutir o tema.

Em outro artigo da mesma obra (MEURER e MOTTA-ROTH, 2002), intitulado "Uma análise da polifonia discursiva em resenhas críticas acadêmicas", de Antonia Dinamar Araújo (op. cit., p.141-158), a autora analisa o papel da polifonia discursiva na construção de sentidos no gênero "resenha crítica acadêmica", voltando sua reflexão para resenhas escritas em inglês, produzidas por especialistas reconhecidos na área de lingüística. Ela confirma a presença de várias "vozes" que evidenciam a heterogeneidade explícita como fator constitutivo do gênero resenha, considerada de natureza argumentativa. São encontrados vários recursos argumentativos - a intenção do resenhista é a de avaliar o texto resenhado, convencendo o leitor de que o livro deve (ou não) ser lido; há uso de estratégias como o emprego de pronomes de primeira pessoa e de termos avaliativos, há marcas lingüísticas da argumentação para denotar ora concordância, ora divergência em relação a opiniões do autor, além de citações que valem como argumentos de autoridade.

Como exercício metalingüístico, apresentamos uma resenha crítica do mais completo "manual" voltado especificamente para o gênero resenha (MACHADO et alii, 2004, p. 30), cujas autoras optam por trabalhar com um bom repertório de exemplos de resenhas e "exercícios" nos quais pontuam os aspectos imprescindíveis para que um texto pertença ao gênero resenha: deve constar o autor da resenha, sua função social, a imagem que o autor tem de seu destinatário, tema/objeto da resenha, local ou veículo onde o texto possivelmente circulará, momento da produção da resenha, objetivo(s) do autor do texto.

Num certo momento (op. cit., p. 53), há a sugestão de recursos lingüísticos que poderão atenuar as críticas lançadas, como expressões de polidez e verbos no modo subjuntivo. Para trabalhar os aspectos argumentativos, as autoras sugerem que se faça um levantamento das informações contidas na obra lida, das contribuições que o texto traz para o aprendizado, para a produção de textos, para a futura profissão, para a vida pessoal; aparece o levantamento das opiniões, concordando ou discordando do autor do texto, pinçando dúvidas, pedindo exemplos - esses passos irão compor um outro gênero, o "diário de leitura" (op. cit., p. 63-68), apoio

intermediário para a compreensão do texto e a posterior produção de uma resenha ou de outros tipos de textos.

No final, há uma proposta de avaliação, com perguntas versando sobre a adequação do texto ao gênero resenha, ao destinatário, à imagem de si no discurso, às informações relevantes contidas no texto resenhado e repetidas na resenha, aos aspectos estruturais do texto (autor, linguagem, organização, mecanismos lingüísticos), escolha dos organizadores textuais, grau de polimento, uso de adjetivos e substantivos para expressar opinião, uso dos verbos e emprego de pontuação, sintaxe, ortografia etc.

Este é um exemplo de livro paradidático que atinge seus objetivos: apresenta o gênero de forma ilustrativa; sua proposta fica próxima da definição clássica de resenha: resumo comentado. As questões são objetivas, as reflexões são teoricamente bem fundamentadas e os exemplos são claros e atuais.

Nota-se apenas uma ausência: faltou trabalhar os aspectos argumentativos, expondo como se compõem juízos apreciativos, instrumentos para justificar com convicção as escolhas axiológicas.

Atendendo à demanda por informações mais precisas sobre o gênero resenha, temos a obra de ANDRADE (2006) a qual, de maneira menos seqüencial que a escolhida por MACHADO et alii (2004), expõe o conceito do gênero considerando as condições de produção:

2 As resenhas em diferentes gêneros midiáticos e suas condições de produção

Os jornais diários (*Folha de S. Paulo, Estado de S. Paulo, Jornal do Brasil*, entre outros) e as revistas semanais (*Veja, Época, Istoé*) contêm seções específicas para apresentar comentários de filmes, peças teatrais, DVDs e Cds que são lançados ou mesmo os que fazem mais sucesso, e também apresentam os livros mais vendidos. Esses textos podem ser considerados resenhas, de acordo com nossa definição, entretanto podem ser publicados com outro nome ou sem nome específico, ou apenas com o nome da referida seção: Livros, Cinema, Crítica, Teatro (ANDRADE, 2006, p.15).

Em seguida, a autora apresenta exemplos extraídos dos jornais e revistas citados. O mesmo parâmetro foi empregado, como preparação para este trabalho, no momento da confecção da seqüência didática aplicada aos alunos: foram apresentados exemplos de resenhas críticas extraídos de jornais e revistas como ilustração do gênero. Para atingir os objetivos da pesquisa, foi dada ênfase aos aspectos críticos. Em seguida, foi apresentada uma “conceituação” de resenha crítica, baseada nas diversas obras que trabalham com o gênero, na forma de síntese dos enunciados recorrentes, mais a questão da polifonia e da necessidade de haver uma compreensão global do texto a ser resenhado, em uma abordagem inspirada em princípios da Análise do Discurso. Outro destaque foi a questão relativa ao ensino da escrita de pesquisa.

2.4.2 Resenha crítica: definição, características, estrutura e apresentação

Ao trabalhar com o ensino do gênero resenha crítica, fez-se necessário pinçar alguns de seus aspectos ontológicos para favorecer seu reconhecimento pelos alunos e, a partir disso, permitir que eles produzissem suas próprias resenhas.

I. Definição de resenha crítica:

A resenha crítica pode ser conceituada como um texto cujo objetivo é apresentar um outro texto (livro, filme, peça teatral, espetáculo, exposição, evento), desconhecido do leitor, de forma crítica. Essa apresentação deve oferecer, além de uma exposição do tema ou dos assuntos tratados, o maior número possível de informações sobre o texto, conforme os limites do espaço reservado à resenha. Há, principalmente, uma apreciação crítica sobre o texto resenhado. Além de expor e descrever, a resenha deve criticar, isto é, apresentar uma análise ou julgamento sobre o texto resenhado, apoiado em uma argumentação convincente. Ela não é uma mera citação de um texto, é um texto e não, um resumo, é uma construção original e não, uma simples redução do texto-fonte.

II. Características:

A resenha crítica é um texto argumentativo, composto em função de um julgamento crítico, estruturado em função desse julgamento, o qual deve ser reforçado na conclusão.

Alguns dados são imprescindíveis em uma resenha crítica:

1. Devem-se oferecer informações básicas sobre o texto resenhado: nome do autor, nome do texto, local e data da publicação.
2. A apreciação do resenhista pode ocorrer por meio de comentários, que se aproximam da estrutura do silogismo clássico (com premissas e conclusão) e emprego de argumentos de autoridade.
3. É necessário apresentar evidências (provas), que justifiquem essa apreciação: dados estatísticos, exemplos, fatos, relatos, testemunhos, citações.
4. É aconselhável adotar uma atitude rigorosa, assim, o resenhista deve evitar as falácias [ignorância do assunto, contradição (falta de coerência), generalização, petição de princípio (provar o que já está provado), equívoco, falsa causa, força, ofensa, falsa analogia, falta de

coesão...], pois elas invalidam o argumento. Para isso, é preciso usar palavras precisas e escrever com clareza, de acordo com o padrão culto da língua.

5. O emprego de recursos retóricos-argumentativos é bastante produtivo para se obter a persuasão. Alguns deles são: presença de implícitos; ironia; humor; juízos que despertam paixões, como os relacionados a sentimentos, ideologia, valores éticos e morais, cultura, economia, psicologia, estética, sociedade; refutação e estratégias de negociação, como a concessão e a cortesia.
6. Os comentários devem ser pertinentes, abordando qual seria a contribuição da obra, se há presença de idéias originais ou criativas; se há a apresentação de novos conhecimentos.
7. A linguagem deve ser objetiva, coerente, clara, com emprego de escolhas lexicais adequadas, principalmente as que guardam valor argumentativo, como os adjetivos, os conectivos e os modalizadores. Deve-se atentar para o tempo verbal no presente.

III. Estrutura da resenha:

a) Introdução

Os componentes essenciais de uma introdução são: apresentação da obra, destaque para o tema, anúncio do julgamento do resenhista. Seus defeitos consistem em não apresentar adequadamente a obra resenhada; lançar as opiniões que fundamentam o julgamento de forma dicotômica – considerando-se “bom ou ruim”, sem uma dinâmica argumentativa; ser longa demais em relação ao tamanho total do trabalho; apresentar os julgamentos em desacordo com as idéias desenvolvidas ao longo da resenha; restringir-se à formulação vaga do julgamento sem abordar o cerne da questão discutida pela obra resenhada.

b) Desenvolvimento

O corpo da resenha deve conter argumentos ou julgamentos relacionados ao tema abordado e devem fazer menção à obra resenhada. A argumentação deve seguir um plano progressivo, que parte de um julgamento, que oferece uma discussão e desencadeia uma argumentação que oferece respostas à discussão. Os julgamentos devem estar bem conectados e reforçados em uma conclusão, articulada ao conjunto do trabalho. Esses aspectos podem ser ilustrados no quadro abaixo:

<i>Problemas a resolver</i>	<i>Erros a evitar</i>
Escolher os julgamentos em função do tema abordado pela obra resenhada	Julgar indiscriminadamente, sem destacar o que é pertinente em relação ao tema abordado pela obra resenhada
Elaborar os julgamentos e fazer menção à obra resenhada em função dos julgamentos	Simplesmente resumir a obra resenhada, sem oferecer julgamentos ou avaliações
Organizar um plano progressivo, em função do julgamento proposto: <ul style="list-style-type: none"> - o julgamento oferece uma discussão - a discussão é objeto de uma argumentação - a argumentação oferece respostas à discussão 	Construir um plano estanque, com resumo e opinião na conclusão, de uma forma que não permita uma progressão argumentativa
Articular os julgamentos com a ajuda de conexões lógicas	Ausência de conexões ou conexões inadequadas, ilógicas
Reforçar o julgamento na conclusão, de forma articulada ao conjunto do trabalho.	Apresentar o julgamento apenas na conclusão, sem estar articulado ao conjunto do texto

c) Conclusão

Os componentes essenciais de uma conclusão são a apreciação pessoal, cujas orientações possíveis passam por uma tomada de posição a favor ou contra a posição do autor da obra resenhada, recomendando ou não, o livro (espetáculo ou evento) resenhado; pelo caráter pertinente ou não da obra em relação ao conhecimento prévio do tema, à atualidade; pela abertura de uma dimensão nova, não abordada pela obra.

Defeitos que devem ser evitados na conclusão: retomar as idéias do autor, sem oferecer novos elementos de reflexão; apresentar um fragmento autônomo ou sem referência ao conjunto da resenha; confundir expressões pessoais com juízos de valor expressos de maneira muito peremptória; ter tamanho desproporcional ao conjunto – breve, longa demais.

IV. Apresentação:

O texto resenhado deve conter um título, o tamanho de no mínimo uma lauda inteira e no máximo duas laudas, ou entre 25 e 35 linhas, sendo que a introdução e a conclusão devem ocupar um quarto do texto. Os parágrafos devem estar bem articulados e desenvolvidos, evitando estilo telegráfico ou apresentação na forma de tópicos. A linguagem deve ser clara, o vocabulário simples, as frases harmoniosas e de acordo com a norma culta da língua, evitando coloquialismo.

2.5. A escrita argumentativa

Entende-se por escrita argumentativa uma atividade escrita que expressa juízos e opiniões controversas empregando argumentos válidos, que justificam, explicam, exemplificam por meio de premissas (afirmações válidas e verdadeiras em dada situação) algo que será confirmado em uma conclusão. Sua função é a de exercer influência em um interlocutor, fazendo menção às suas representações, idéias e comportamento, para impor o ponto de vista defendido.

A escrita argumentativa comporta vários elementos, um deles é a motivação. Essa escrita se distingue da linguagem oral por ser voluntária e consciente, e depende de condições sociais (uma sociedade letrada, que faz uso cotidiano dela) para que ocorra. Ela também necessita de condições psíquicas ou motivação, pois, como afirma Vigotsky (1995, p. 130), “para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação”.

A produção de um ato de linguagem passa por fases que Schneuwly, abordando uma concepção vigotskyniana da linguagem escrita (1989, p.111), apresenta da seguinte forma: motivação – pensamento – linguagem interior – plano semântico – plano fásico. A escrita tem papel instrumental, mediador, e é o suporte material do sistema de produção de atos de linguagem. Nela, o rascunho tem função semelhante ao da linguagem interior, no processo de organização mental do ato de linguagem. O papel principal da visão que Vigotsky tem da escrita é o de oferecer a ela um componente psíquico, ao lado do paralelo entre a linguagem oral e os meios sociais necessários para sua construção.

O componente psíquico tem função específica na escrita argumentativa, pois para que ela ocorra, é preciso haver uma motivação que leve o autor a convencer o leitor, assim, o autor deve ter despertado em si a crença de que aquilo que defende é de fato defensável e poderá agir sobre o outro, seu interlocutor, por meio da linguagem e não por coerção, ameaça ou violência. Aquele que argumenta deve confiar na linguagem para resolver conflitos e encontrar nela apoio para discutir com seu opositor, prevendo, em seu discurso, as objeções, as crenças, os conhecimentos comuns e valores do opositor, tirando proveito dessas previsões para agir sobre ele, fazendo-o mudar seu ponto de vista, obtendo sua adesão.

A argumentação faz uso do diálogo e da negociação, ela se dirige a alguém e é um instrumento essencial da aprendizagem de como se relacionar com o outro e com a vida cotidiana (e também com a democracia), o que faz com que seu aprendizado, seja como recepção, seja como produção, deva ser promovido de maneira explícita. Sua importância para negociar com o

outro, para resolver tensões, pressupõe um conhecimento apropriado da língua e dos mecanismos de persuasão. Entretanto, se houver uma limitação a suas competências, ao discurso de afirmação de si (vastamente encontrado em manuais de auto-ajuda), aos discursos manipuladores, sem uma adequação ao real ou aos parceiros de interlocução, obter-se-á uma técnica, por vezes eficiente, mas que se provará falha por não atender de fato aos seus objetivos – persuadir o outro e fazê-lo mudar de opinião voluntariamente, apenas por meio da língua.

A língua é um patrimônio, um bem comum, que serve a todos os falantes de uma comunidade, os quais a utilizam e também estão submissos a ela, por seus significados – os usos anteriores que foram feitos de algumas palavras e de formulações transmitidas desde o tempo em se aprendeu a falar. As palavras de uma língua estão repletas de história e de efeitos, que mudam com o passar do tempo e enquanto os falantes crescem, acarretando novos discursos, novos pontos de vista, inseridos em momentos históricos, em culturas determinadas, em uma relação com o mundo.

Para que o diálogo seja realmente possível entre os falantes de uma língua é preciso que o indivíduo tome consciência dela e a escola pode ajudar nesta tarefa, fazendo com que o falante se situe em uma comunidade e associe antigos discursos (familiares) a novos, aumentando seu repertório lingüístico e conceitual, participando de debates que introduzem novos pontos de vista, fazendo-o reavaliar suas crenças anteriores. Assim, é na escola que se adquirem progressivamente as ferramentas lingüísticas e discursivas que permitirão ao falante fazer suas escolhas e produzir seu próprio discurso, um ponto de vista autônomo, que se suponha compreensível e comunicável.

Assim, o trabalho com a argumentação supõe um trabalho com o discurso e com a língua, esta sendo considerada como um repertório de significações para um discurso que se constrói graças a ela (e por vezes contra ela): não é concebível fazer qualquer coisa que considere apenas a técnica (uso dos conectivos, conhecimento de raciocínios lógicos, etc.), sem considerar os aspectos discursivos, que envolvem também as condições de produção (o que se fala, quem fala, para quem, quando, onde).

Para que a escrita argumentativa seja possibilitada na escola, é preciso considerar as interações orais e as formas escritas intermediárias, por isso o trabalho se faz em etapas, havendo, de início, uma discussão para definição dos pontos de vista. Por exemplo, numa das etapas desta pesquisa foram trabalhados dois textos, um introdutório à lingüística, outro, quase técnico, sobre a história do ensino do português. Foram propostos debates sobre a melhor maneira de se ensinar a língua materna – pela gramática tradicional ou pelas sugestões da lingüística. Exercícios de debate oral e de escrita, na forma de argumentos polêmicos, foram feitos para subsidiar o ensino da escrita argumentativa por meio das resenhas críticas. Houve uma comparação e confrontação

de posições, com eventuais pesquisas de informações complementares e um questionamento sobre o objeto da argumentação (nesta pesquisa, os textos resenhados: se são úteis, se devem ser lidos ou não e por quê).

Por exemplo, uma questão que motiva os alunos – estudantes de Letras, futuros professores – quanto ao melhor método de ensino de língua materna faz exprimir as opiniões, as concepções, as observações e as experiências de cada um, de maneira a reunir os argumentos diferentes existentes no seio de uma classe e suas justificativas. Essa troca constitui um momento produtivo, porque favorece um trabalho sobre a noção de argumento (por oposição ao não argumento, proposições não voltadas para uma conclusão), sobre a validade dos argumentos e sobre sua fundamentação; apresenta as evidências, as certezas, os lugares comuns que podem ser desestabilizados por serem particulares, até se solidificarem em verdades gerais; destaca as oposições de pontos de vista, o que permite mostrar a diversidade de discursos possíveis sobre uma questão e o que funda as diferenças, as várias interpretações da realidade e os diversos valores. Assim, alguns alunos defenderam a lingüística, por ser novidade, e outros defenderam a gramática e o ensino tradicional, por acreditarem que a má qualidade do ensino atual está relacionada com o pouco ou incipiente uso que se faz dos métodos tradicionais de ensino e da “liberdade” excessiva que supostamente a lingüística ofereceria no trato com a língua. Uma reflexão foi conseqüência deste debate e esperava-se que ela surgisse de forma menos tímida nas produções dos alunos.

O trabalho com a escrita argumentativa demanda tempo e paciência; ela convida o aluno a escolher bem as palavras e a estruturar a frases para ser compreendido. Apresenta ainda várias dificuldades suplementares: ela se elabora em uma relativa solidão e se desenvolve em etapas, que F. Thyron (2006, p. 64-78) classifica como a receptividade, a fundamentação, a tomada de posição, a valorização e a modalização .

Pela receptividade tenta-se convencer, por meio de argumentos que se sustentam em valores compartilhados pelo interlocutor e que sejam justificados de forma válida, sem esquecer que um argumento eficaz em uma situação não é válido para sempre, é preciso haver uma adequação ao auditório e à realidade na qual a argumentação está inserida, tornando evidentes as relações entre o objeto e a realidade, assim como entre os interlocutores; para tal o autor faz uso do argumento de autoridade e explora as propriedades da língua, fazendo escolhas lexicais adequadas, por exemplo.

A fundamentação se refere à justificação dos argumentos que se dá por meio de raciocínios lógicos, pela formulação de relações causais e/ou consecutivas, empregando estratégias que vão muito além de uma paráfrase ou um exemplo. Faz-se também uso da

hierarquia entre particular e geral, dada pelos raciocínios dedutivos e indutivos. De certa forma, é um avanço intelectual que está em jogo, com suas dificuldades, e também com seus interesses, pois abordará questionamentos próximos dos alunos.

No plano didático, nesta pesquisa, a receptividade foi abordada na seqüência didática argumentativa, nos módulos 6 e 8 e a fundamentação, nos módulos 1, 2, 3 e 4.

Pela tomada de posição, pela valorização e pela modalização tem-se a maneira de o locutor/autor se situar frente ao seu discurso, construindo o ethos discursivo, ou a imagem que o autor apresenta de si mesmo (Amossy, 2005²¹) e que, com o pathos, o apelo aos sentimentos, constitui um outro aspecto significativo na troca argumentativa. A tomada de posição indica claramente que o autor assume o que é dito (nas resenhas, encontram-se alguns exemplos, como em GE 2 PI, linha 10, *Para nós, que estamos...*; em GE 4 PI, linhas 22-23, *Qual será a nossa colaboração..*; em GC 1 PF, linhas 12 e 15, *Concordamos...; Ainda concordamos*). Os enunciados são dados como pertencentes a alguém, seja uma pessoa ou um grupo específico. A tomada de posição indica também a motivação do autor e contribui para construir sua identidade enunciativa. Ela foi trabalhada, na seqüência didática elaborada para esta pesquisa, no módulo 5.

A valorização remete-se ao esquema de valores e de avaliação do autor, às suas escolhas quanto às qualidades de um objeto, sejam afetivas, pragmáticas, éticas, epistêmicas ou estéticas e são expostas fazendo uso de estratégias de negociação e de enunciados que formulam um julgamento obre a verdade das coisas. Esses enunciados assinalam em nome de quê, de qual valor, tal afirmação é colocada. Na seqüência argumentativa, estes aspectos foram trabalhados nos módulos 5 e 6.

As modalizações indicam o grau de certeza, de consistência ou de necessidade que o autor oferece às suas afirmações. Elas introduzem, também, um jogo discursivo, pois as afirmações não se apresentam como totalmente falsas ou totalmente verdadeiras, mas admitem graus de certeza, de probabilidade, etc. Elas se exprimem geralmente por verbos como *parecer, poder*; por *predicados cristalizados: é certo, é possível, é necessário, é provável*, pelos *advérbios modalizadores: talvez, provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.* e pelos *operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc.* Na seqüência argumentativa, elas foram trabalhadas no módulo 8.

Todos esses componentes do discurso argumentativo remetem às capacidades de descentralização social e de consideração de um co-enunciador, assim como a maneira pela qual o

²¹ “Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências lingüísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa” (Amossy, 2005, p. 9).

enunciador se inscreve no próprio discurso e como inscreve outros enunciadores, o que é bastante complexo. Para dar conta das dificuldades inerentes à escrita argumentativa, é preciso variar os parâmetros de base da situação de comunicação na qual a escrita argumentativa se inscreve e deve ser criado um *continuum* que permita imaginar diversas variantes que apresentam uma ordem crescente de dificuldade. Esses parâmetros da situação de argumentação dizem respeito a três aspectos:

1. O **objeto** da argumentação, que pode ser concreto (uma justificativa de falta ao trabalho, por exemplo) ou abstrato (os benefícios que se pode obter com uma maior liberdade). Em geral, o objeto de uma argumentação pode ser uma atitude, um comportamento ou uma realidade concreta, tanto como pode ser uma idéia, uma representação ou um conceito. Nesta pesquisa, os objetos de argumentação foram os textos resenhados. Era preciso dizer se os textos foram úteis ou não, justificando, assim, se seriam recomendáveis ou não.
2. O **ponto de vista** a ser defendido, que pode refutar um consenso ou propor uma solução para o problema exposto. Ou também pode haver os dois aspectos em conjunto; problematizar uma questão e tentar esclarecê-la, analisando várias posições a respeito dela. Na pesquisa, uma tentativa de definir o ponto de vista se deu ao se indicar a necessidade de se recomendar ou não, o texto resenhado, ou seja, houve um direcionamento para a definição de dois pontos de vista distintos (é ou não é recomendável) ou para a conciliação desses pontos de vista, relativizando-os.
3. A **identidade (enunciativa ou social) dos participantes do debate**, ou seja, quem participa da produção do discurso: amigos, familiares, aluno e professor, autores e leitores. Na pesquisa, foi criada uma situação de produção (os alunos deveriam escrever a resenha para um jornal universitário) e assim personagens – o autor da resenha (um “resenhista”) e o leitor (um leitor específico, que lê um jornal universitário). O que houve, de fato, foi a manutenção dos papéis sociais e históricos da situação real – quem escreveu foram os alunos, e o fizeram para que a professora lesse. Talvez a dificuldade de se dirigir a um leitor desconhecido ocorreu porque suas características eram pouco específicas e não se podia prever suas reações, o que não ocorreu quando o leitor ficou estipulado como sendo a professora – os alunos tentaram escrever algo que ela gostaria de ler e por isso ela lhes proporcionaria uma boa nota.

A escrita argumentativa ocorre, então, de forma sistematizada, no ambiente escolar. É lá que se encontram as reais condições de se fornecer não apenas as competências inerentes ao discurso argumentativo, mas também o saber-fazer desse discurso. Uma das maneiras de proporcioná-lo é trabalhando o discurso argumentativo em etapas, como os módulos de uma seqüência didática e de forma progressiva, como nos agrupamentos de gêneros da ordem do argumentar. Ao trabalhar algumas competências com alunos adultos, é possível perceber o domínio intuitivo de quase todas elas, que se fundem, em diversos aspectos, nos lugares. Eles reúnem em si aspectos lógicos, retóricos e lingüísticos que fundamentam o discurso argumentativo. Cabe à escola mostrá-los aos alunos, por meio de um ensino centrado neles, ajudando-os a compreender que seu uso adequado pode colaborar para um melhor desempenho em situações em que se faz necessário o uso da escrita argumentativa, não apenas no ambiente acadêmico, mas na sociedade em geral.

Eis-nos, pois, com respeito à análise do discurso, conduzidos a retomar os mesmos temas que apareceram nos estudos de língua. Quer se tratar de comparar uma palavra a um operador lógico, ou um texto argumentativo a um esquema de raciocínio, a confrontação jamais pode ser apresentada como fornecendo a chave da realidade lingüística. Ela não fornece nem mesmo uma chave: seu efeito essencial é de obrigar a uma observação mais atenta da linguagem.

Oswald Ducrot²²

²² DUCROT, Oswald . **Provar e Dizer**. São Paulo: Global, 1981, p. 63, grifos do autor.

3. Relato da aplicação

Como já foi ressaltado, após algumas tentativas de ensino de procedimentos argumentativos, buscou-se na teoria das seqüências didáticas, proposta pela Escola de Genebra, a inspiração metodológica para a experiência aqui relatada, que contou também com o suporte de várias teorias sobre a argumentação.

Antes da divulgação desse conhecimento, o discurso argumentativo era ensinado de forma autônoma e intuitiva, oferecendo-se como estímulo textos argumentativos variados, sem uma distribuição específica em agrupamentos de gêneros da ordem do argumentar, como sugerem Schneuwly, Dolz et alii (2004, p.61); logo, o percurso era o inverso: para se atingir o gênero, por exemplo, “dissertação”, ensinava-se a “estrutura” do texto argumentativo – tese, desenvolvimento dos argumentos e conclusão – e em cada parte inseriam-se as passagens argumentativas, apoiadas em estratégias ou procedimentos argumentativos diversos, distribuídos em cada parte da estrutura, como, por exemplo, a presença de fatos relatados na tese ou a transcrição de dados estatísticos no desenvolvimento, além dos modelos clássicos de conclusão, como a “retomada da tese”, a “síntese da discussão” ou a “proposta de solução”. O que invariavelmente ocorria era uma distribuição de partes que se relacionavam artificialmente, havia um “modelo” de dissertação que era preenchido quase que automaticamente; nos textos que abordavam problemas políticos e sociais, por exemplo, na conclusão era (é?) geralmente sugerido pelos alunos, como proposta de solução para os problemas abordados, proposições do tipo “o governo deve tomar providências” ou “é preciso tomar consciência”, não havendo, na maioria das vezes, uma proposta específica para cada problema apontado.

A “dissertação” para vestibular e outros concursos, como o ENEM, passou a ser vista como um formulário, composto de partes previsíveis já preenchidas – apresentação da tese, duas ou três possibilidades de desenvolvimento dos argumentos, conclusão – e as partes imprevistas, que seriam o que pede exatamente cada concurso, a abordagem do “tema” de cada prova, que são simplesmente colocadas nos espaços deixados entre as partes. Essa estrutura talvez tenha sua eficiência para atingir fins imediatos, mas sua prática engessa as possibilidades reflexivas e criativas, limitando as capacidades dos alunos.

Ao optar, de um lado, por um trabalho com o gênero, o qual é geralmente visto de forma plástica ou flexível, e de outro lado, por uma abordagem discursiva, abrem-se as possibilidades de aquisição, de transmissão e de manutenção do conhecimento dos procedimentos argumentativos, pelos participantes da experiência.

Empregando-se a metodologia das seqüências didáticas, torna-se possível retomar os conhecimentos prévios sobre o gênero resenha crítica que os alunos possuíam e ampliar o alcance dos conhecimentos adquiridos, inserindo-os em um universo maior que a proposta imediata que se inscreve apenas na esfera didática, podendo haver a transposição desses conhecimentos a outras esferas sociais, no desempenho das diversas práticas de linguagem de que o aluno/cidadão é convidado a participar.

O exercício de produção de resenhas críticas seria uma delas, pois o aluno começa a fazê-las no ambiente universitário, para atingir fins específicos na graduação (checagem de leitura, coadjuvante em processos de avaliação) e na pós-graduação (recolhendo dados bibliográficos e exercitando a escrita de pesquisa), mas também fora desse ambiente, seja para comentar por escrito um espetáculo, seja para resenhar alguma obra, em outro contexto, por exemplo para publicação numa revista acadêmica.

3.1. A seqüência didática

A aplicação ora descrita obedeceu ao seguinte planejamento: em meio à aplicação da seqüência didática para se trabalhar o gênero resenha crítica, surgiu a necessidade de abordar alguns procedimentos do discurso argumentativo. Esses procedimentos foram organizados em módulos de uma segunda seqüência didática e foram aplicados no Grupo Experimental, mas não o foram no Grupo de Controle. Cabe ressaltar que ambos passaram pela seqüência didática sobre o gênero resenha crítica, que assim se organizou:

Seqüência didática do gênero resenha crítica

Situação inicial: para ambos os grupos, foi proposta a produção de uma resenha crítica que seria publicada em um jornal fictício, de circulação acadêmica, criado por estudantes do curso de Letras e lido por este público e também pelo público geral. Esta atividade se inscrevia em um projeto maior, que se estendia para a disciplina de Metodologia do Trabalho Acadêmico, oferecida nos semestres seguintes e que previa o conhecimento da escrita de pesquisa, principalmente porque no final do curso os alunos deveriam redigir um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Assim, um primeiro passo rumo à escrita de pesquisa seria dado por meio da resenha crítica, pois ela comporta os princípios básicos dessa escrita, a qual deve apresentar:

- a) uma visão problemática a respeito do texto resenhado – se ele é recomendável ou não e por quê;
- b) uma metodologia explícita – a própria seqüência didática - que apresenta os dados, de modo gradual e sequenciado;
- c) um quadro teórico de apoio, já que o texto resenhado pertence a uma área específica de conhecimento, em interface com outras teorias;
- d) um ponto de partida como exemplo (as resenhas lidas no módulo inicial da seqüência didática);
- e) uma abordagem discursiva que leva em conta a polifonia, ou seja, além da presença do aluno-leitor, há referência explícita a pelo menos um outro autor externo (o autor do texto resenhado);
- f) possibilidade de análise dos resultados pelo professor e pelos próprios alunos, pois foram propostos, em classe, o debate e a comparação entre as resenhas produzidas, que possibilitaram a elaboração dos tópicos da lista de controle.

Trata-se de um percurso inicial, adaptado, com a função de introdução à escrita argumentativa própria da escrita de pesquisa, presente em vários gêneros (resenha acadêmica,

artigo, monografia, Trabalho de Conclusão de Curso, dissertação, tese, ensaio, memorial...). Cada gênero apresenta condições de produção específicas, mas em algum momento, todos eles se apóiam em recursos argumentativos.

As condições de produção da resenha crítica foram assim elencadas:

1. Escrever o quê? – Uma resenha crítica.
2. Para qual leitor? – Dois níveis de público: o real, a professora e os colegas; o ficcional, dentro da situação criada: os leitores do jornal fictício.
3. Quem é o autor do texto? – Os autores “reais” foram os alunos, reunidos em grupos e produtores de apenas um texto final; ficcionalmente, esses alunos se imaginariam no papel de redatores de um periódico fictício.
4. Para quê serve o texto? – foram propostas diversas finalidades: i) motivar a leitura de uma obra e possibilitar um registro informativo sobre ela; ii) iniciar os alunos no projeto de escrita de pesquisa (relativo ao domínio do gênero e ao incentivo para que produzam/organizem um arquivo de leituras); iii) exercitar o emprego de recursos argumentativos cabíveis no gênero resenha; iv) compor a nota final do semestre letivo²³.
5. Onde será publicado? – de acordo com o que foi convencionado, seria publicado em um jornal de circulação interna à universidade, mas que poderia ser lido por toda a comunidade (alunos, professores, funcionários, amigos e familiares).
6. Quando será escrito? – A produção envolveu atividades em sala de aula e, também, fora dela, ao longo do semestre letivo.
7. Como? – A maneira de produzir a resenha crítica foi trabalhada nos módulos da seqüência didática, ao longo de cinco aulas, cujo esquema foi:

Aula 1 (Módulo Inicial). Duração: 100 minutos. Apresentação da proposta de trabalho, que previa um ensino de língua materna de forma reflexiva, respondendo à questão: como promover a reflexão por escrito no ambiente acadêmico? Uma possível resposta seria por meio de produções de textos reflexivos, pertencentes a gêneros específicos – como a resenha crítica. Houve o destaque das condições de produção (como foram acima elencadas). Foi sugerido um conceito do gênero resenha crítica, síntese de algumas idéias apresentadas no capítulo 2.4. O gênero resenha crítica, acompanhada de alguns exemplos de resenhas publicados em jornais e

²³ A nota do semestre contava com uma prova de valor 7,0; duas resenhas que somavam 1,0; um seminário, que valia 1,0 e exercícios que valiam 1,0, perfazendo o total de 10,0.

revistas semanais, foi oferecido aos alunos. Os exemplos de resenhas estão reproduzidos no Apêndice A. Seguem-se abaixo as indicações sobre resenha apresentadas aos alunos.

Resenha crítica

A resenha crítica pode ser conceituada como um texto cujo objetivo é apresentar um outro texto (livro, filme, peça teatral, espetáculo, exposição, evento), desconhecido do leitor, de forma crítica. Essa apresentação deve oferecer, além de uma exposição do tema ou dos assuntos tratados, o maior número possível de informações sobre o texto, dentro dos limites do espaço reservado à resenha. Além de expor e descrever, a resenha deve criticar. A resenha crítica pode ser conceituada como um texto cujo objetivo é apresentar um outro texto (livro, filme, peça teatral, espetáculo, exposição, evento), desconhecido do leitor, de forma crítica. Essa apresentação deve oferecer, além de uma exposição do tema ou dos assuntos tratados, o maior número possível de informações sobre o texto, dentro dos limites do espaço reservado à resenha. Além de expor e descrever, a resenha deve criticar, isto é, apresentar uma análise ou julgamento sobre o texto resenhado, com base em uma argumentação convincente. Ela não é uma mera citação de um texto, não se confunde com o resumo, é uma construção original e não uma simples redução do texto-fonte, avaliando-o criteriosamente.

Alguns dados são imprescindíveis em uma resenha crítica:

1. O texto resenhado deve conter um título, o tamanho de no mínimo uma lauda inteira e no máximo duas laudas, ou entre 25 e 35 linhas. Os parágrafos devem estar bem articulados e desenvolvidos, evitando estilo telegráfico ou apresentação na forma de tópicos. A linguagem deve ser objetiva, coerente, clara, com emprego de escolhas lexicais adequadas, principalmente as que guardam valor argumentativo, como os adjetivos, os conectivos e os modalizadores. Deve-se atentar para o emprego do tempo verbal no presente e dar preferência à norma culta da língua, evitando o coloquialismo.
2. A estrutura da resenha é composta por uma introdução, informativa e bem fundamentada; por um desenvolvimento, com julgamentos objetivos e bem articulados; e arrematada por uma conclusão, na qual os julgamentos são reafirmados e em que novas dimensões, não abordadas na obra resenhada, podem ser abertas.
3. Devem-se oferecer informações básicas sobre o texto resenhado: nome do autor, nome do texto, local e data da publicação.
4. A apreciação do resenhista pode ocorrer por meio de comentários que se aproximam da estrutura do silogismo clássico (com premissas e conclusão) e emprego de argumentos de autoridade.
5. É necessário apresentar evidências (provas), que justifiquem essa apreciação: dados estatísticos, exemplos, fatos, relatos, testemunhos, citações.
6. É aconselhável adotar uma atitude rigorosa, assim, o resenhista deve evitar as falácias [ignorância do assunto, contradição (falta de coerência), generalização, petição de princípio (provar o que já está provado), equívoco, falsa causa, força, ofensa, falsa analogia, falta de coesão...], pois elas invalidam o argumento. Para isso, é preciso usar palavras precisas e escrever com clareza.
7. O emprego de recursos retóricos-argumentativos é bastante produtivo para se obter a persuasão. Alguns deles são: presença de implícitos; ironia; humor; juízos que despertam paixões, como os relacionados a sentimentos, ideologia, valores éticos e morais, cultura, economia, psicologia, estética, sociedade; refutação e estratégias de negociação, como a concessão e a cortesia.

8. Os comentários devem ser pertinentes e abordar se é importante a contribuição da obra, se há presença de idéias originais ou criativas, se há a apresentação de novos conhecimentos.

Após a leitura e a explicação oral acerca desse material, houve a leitura e a análise das resenhas oferecidas como exemplos e o pedido para que fosse redigida a produção inicial (PI), uma resenha crítica do texto "Linguagem, língua, lingüística", de Margarida Petter, In: FIORIN, 2003 (Anexo A). Esse texto teórico foi usado como base para a introdução aos estudos lingüísticos e pertencia à bibliografia sugerida na ementa da disciplina. Ele foi previamente discutido e analisado em aula. As resenhas redigidas compõem a produção inicial (tarefa feita em casa, em grupos). Foi marcada uma data para a entrega das resenhas e apenas depois que elas foram recolhidas e analisadas pela professora é que houve a aula 2.

Aula 2. Duração: 50 minutos. Apreciação oral das resenhas pela professora, quanto a terem ou não, atendido à proposta. Debate oral sobre as dificuldades percebidas nas resenhas.

Aula 3. Duração: 100 minutos. Elaboração de uma lista de controle para a revisão dos textos produzidos. A lista abordava aspectos formais, sobre a apresentação do texto e o cumprimento ou não dos itens presentes nas instruções propostas (principalmente presença de título, de comentários críticos, de tamanho adequado e de conclusão – na qual deveria haver a recomendação ou não da leitura do texto resenhado e sua justificativa). Os grupos trocaram os textos e analisaram as resenhas dos colegas, auferindo-lhes as notas de acordo com os critérios estabelecidos na lista de controle, além de observar os aspectos formais inerentes ao gênero, trabalhados nas instruções sobre o gênero resenha crítica, vistos na produção inicial. Também foram levantadas algumas dificuldades encontradas no momento de composição das resenhas.

Aula 4. Duração: 50 minutos. Os grupos retomaram a análise das resenhas e abordaram as dificuldades encontradas, principalmente as que diziam respeito ao discurso argumentativo e à representação que os alunos tinham de si próprios, como autores. Muitos não se sentiam seguros para “criticar” um texto paradidático, fosse por ausência de repertório, fosse por receio da reação da professora. Foi solicitada, no final da aula, a elaboração de uma lista de sugestões de como o ensino dos gêneros poderia ser mais produtivo. Essa lista de sugestões foi uma produção coletiva, como havia sido, também, a lista de controle da aula anterior. A professora transcrevia as sugestões na lousa, algumas foram selecionadas ou revistas, coletivamente.

Aula 5 (Módulo Final). Duração: 50 minutos. Revisão das conclusões da aula anterior, destaque aos acertos e aos enganos nas produções analisadas. Em seguida, foi proposta a redação de nova resenha crítica, sobre o texto "Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos", de Maria Auxiliadora Bezerra, In: DIONÍSIO, 2005 (ver Anexo A), anteriormente debatido e analisado. A nova resenha deveria seguir mais fielmente os parâmetros lançados na lista de controle e tentar atender às sugestões oferecidas na aula precedente. A apreciação dessas novas resenhas, a produção final (PF), foi feita por meio de atividade oral, na qual houve a verificação do progresso quanto ao atendimento dos itens propostos na lista de controle. Ela ocorreu na última aula do semestre, quando as notas foram fechadas e suas respectivas justificativas apresentadas aos alunos.

Porém, em consequência da aula 4, foi manifestada, pela turma GE, o desejo de obter maiores informações sobre os procedimentos argumentativos; assim, foram introduzidos os módulos da seqüência didática argumentativa. Esta estratégia foi possível porque a turma GE era menor e, devido a localização do *campus* (região central - Vergueiro), as aulas eram mais longas e restava tempo para propor novas atividades, como a seqüência exposta abaixo, a qual já havia sido esboçada pela professora em outros cursos e era objeto de inquietação, gerando o seguinte questionamento: por que o ensino de procedimentos argumentativos se mostra insuficiente para o domínio do fazer argumentativo em situações formais, como a demanda de tarefas por escrito, sendo que os alunos, em várias situações (quando justificam faltas ou não trazem trabalhos, quando pedem revisão de provas e insistem que o exercício assinalado pela professora como incorreto possa estar correto...), apresentam maestria na argumentação oral?

Tentando buscar novas respostas, foi elaborada a seguinte seqüência didática argumentativa, a qual foi aplicada e contribuiu para que os objetivos propostos pela pesquisa pudessem ser avaliados, revistos e reavaliados.

Para o Grupo Experimental, após a Aula 4 sobre o gênero resenha crítica, foram apresentados dez módulos sobre procedimentos argumentativos, mais o retorno ao Módulo Final previsto pela seqüência didática do gênero resenha crítica. O Módulo Inicial originou a produção inicial (PI), ou a resenha PI. O Módulo Final ocorreu após o último módulo sobre argumentação e originou a produção final (PF), ou a resenha PF. O Grupo de Controle produziu a resenha PI e a resenha PF, sobre os mesmos textos, mas não passou pelos módulos da seqüência argumentativa.

Cada módulo da seqüência argumentativa, de 1 a 10, foi ilustrado com exemplos e exercícios. Foi fornecida aos alunos uma apostila que contava com esses tópicos, mais um resumo dos conceitos tratados e algumas propostas de exercícios, resolvidos oralmente ao final da

exposição em cada aula. Essa apostila, com os conceitos resumidos e os exercícios, está reproduzida no Apêndice B.

3.1.1. Escolhas teóricas na formulação dos módulos da seqüência argumentativa

A seqüência didática argumentativa empregou, para tornar-se didaticamente viável, a metodologia da Escola de Genebra e também os conceitos interdisciplinares propostos pela Lingüística Aplicada (LA) voltada para o ensino de língua materna, disciplina esta que, segundo Maria Antonieta Alba Celani (PASCHOAL e CELANI, 1997: 20), em sua proposta fundadora dos conceitos de LA no Brasil, encontra na interdisciplinaridade um de seus pilares: "*A interdisciplinaridade torna-se característica cada vez mais marcante de nossa área, atingindo além dos conteúdos mesmos as metodologias de pesquisas oferecidas por diferentes tradições, em disciplinas diversas*". Assim, surgem alguns pressupostos à seqüência didática, a qual parte de áreas interdisciplinares da Lingüística, como a Análise do Discurso de linha francesa (Maingueneau, 1984 e 1987, Brandão, 2004 e Orlandi, 2003, e, mais especificamente, Amossy, 2006) e suas sugestões quanto à necessidade de se considerar as condições de produção do discurso para que ele se efetue, com destaque para o papel do Outro e para as discussões acerca da polifonia. Dessas considerações, surgiu a idéia de se criar um ambiente apropriado para a produção textual, tornando claros os objetivos que devem ser atingidos ao se redigir: os alunos devem ter em mente que escrevem (quem escreve) algo (o que se escreve) para alguém (para quem se escreve) e para quê se escreve – neste trabalho, os alunos/autores escrevem textos na forma do gênero argumentativo resenha crítica, para um público que está além da professora (de acordo com as regras inicialmente contratadas no primeiro módulo da seqüência didática) e com um objetivo: serem convincentes e persuasivos, dando os primeiros passos na escrita argumentativa de pesquisa.

Outra disciplina própria da Lingüística que trouxe colaborações para a confecção da seqüência didática argumentativa é a Lingüística Textual, aqui representada por Adam 1990, 2004 e 2005 e Koch 1987, 1994 e 2004, bases de abordagens sobre as marcas lingüísticas responsáveis pelo discurso argumentativo, como os tempos verbais, os conectivos, as modalidades e a "autoridade polifônica", idéia fundamental para a exposição do argumento de autoridade; assim, partiu-se de uma abordagem lingüística macroestrutural (discurso) para a microestrutural (texto), permeada por conceitos advindos de outras disciplinas, como a Lógica e a Retórica, cujos conceitos foram tratados, nos módulos da seqüência, de forma simplificada.

Para atingir os propósitos de ensinar e analisar os procedimentos argumentativos, buscou-se apoio, também, em alguns conceitos das teorias da argumentação de Perelman 1993, Vignaux 1988, Ducrot e Ascombe 1988, Kerbrat-Orecchioni 1986, Plantin 1990, 1993, 2004, 2005, Barthes (1994) e Amossy (2006), todos partindo das idéias inaugurais de Aristóteles (s/d e 1973), aqui, como interpretações das provas éticas, patéticas e lógicas. Entre esses conceitos estão o papel do auditório, aspecto que sugere pontos de confluência com a noção do Outro da Análise do Discurso e as provas patéticas da Retórica; os usos da linguagem e dos procedimentos argumentativos, como os conectivos, os modalizadores e as fórmulas de cortesia; a presença de implícitos e pressupostos (abordados por Koch, 2002 e Ducrot e Anscombe 1988), que interferem na produção do argumento em seu momento de realização, como o modelo encontrado no discurso jurídico, que se aproximaria da Lógica de Aristóteles (s/d e 1971), de Toulmin (2001) e de Perelman (1993, 1996, 1999 e 2002). Esses dois últimos autores revêem os princípios propostos pela lógica aristotélica (a prova lógica) e aproximam o discurso argumentativo ao uso cotidiano, ilustrado pelo discurso jurídico. A prova ética versa sobre o argumento de autoridade e algumas possibilidades de interpretá-lo.

A abordagem sobre a lógica ficou restrita ao seu papel didático, não é ambição deste trabalho oferecer uma discussão mais detalhada sobre ela. Sua presença se impõe principalmente pelo desconhecimento que a maior parte dos alunos que participaram da aplicação tinham sobre ela e pelo seu papel na estrutura argumentativa, ou seja, para o exercício escolar da argumentação, é importante também conhecer ou rever a noção de raciocínio, de silogismo e de evidência, por exemplo. Por isso algumas informações foram elaboradas, com a finalidade de ampliar o repertório dos alunos, de modo sucinto, sem aprofundamento.

Assim, um pequeno percurso sobre alguns conceitos da lógica discursiva foi traçado, considerando, principalmente, seu uso no cotidiano, com base no discurso jurídico, que Perelman e Toulmin analisam. Embora Toulmin permaneça “lógico”, ele sente a necessidade de lançar mão de recursos demonstrativos para atingir o convencimento e admite que esses recursos adquirem certa plasticidade, que Perelman (2002) elucida ao abordar o papel do auditório, tendo como ponto de partida para a argumentação o acordo (negociação) entre o orador e o auditório, considerando os fatos, as verdades, as presunções, os valores e a hierarquia. Para ele, faz-se necessária a escolha dos dados e sua apresentação, além do conhecimento da verdade por meio de técnicas retóricas, as quase-lógicas, como a contradição, a comparação e a probabilidade e as baseadas na estrutura do real, como o desperdício, a direção, a autoridade, o exemplo, a ilustração, a analogia e a metáfora. Para intensificar a adesão do auditório ao orador e reafirmar o

acordo entre eles, são relacionados valores e hierarquias. Entre os valores encontram-se os lugares comuns e os “lugares”. Suas escolhas devem estar de acordo com as opções do auditório.

Perelman aborda também as modalidades lingüísticas (textuais e discursivas) presentes na argumentação, destacando os tempos verbais, os clichês, o vocabulário, o uso de máximas e provérbios, o emprego de figuras, como a metáfora, e também o ridículo, a ironia e a pergunta retórica. Algumas dessas modalidades, em sua dimensão especificamente textual, são também abordadas por Koch (1987).

Considerem-se também as contribuições de Copi (1978) e Garcia (1983), as quais serviram de base para formular exercícios de lógica e para tratar das falácias, além de provas ou evidências. De Copi foram extraídos os aspectos lógicos que envolvem o uso da linguagem, como a estrutura do silogismo, a formulação dos argumentos por meio de raciocínios dedutivo e indutivo e a apresentação das falácias não-formais, que são "erros de raciocínio em que podemos cair por inadvertência ou falta de atenção ao nosso tema, ou então porque somos iludidos por alguma ambigüidade na linguagem usada para formular nosso argumento. Podemos dividir as falácias não-formais em falácias de *relevância* e falácias de *ambigüidade* (itálico do autor)" (op.cit., p. 73, 74), além de exercícios que foram adaptados e trabalhados em um dos módulos da seqüência argumentativa.

De Garcia foi retomado o conceito de evidência, assim definida por ele: "considerada por Descartes como o critério da verdade - é a certeza manifesta, a certeza a que se chega pelo raciocínio (*evidência de razão*) ou pela apresentação dos fatos (*evidência de fato*), independentemente de toda teoria"(1983, p. 371). Ele enumera cinco tipos de evidências: os fatos evidentes ou notórios; os exemplos, que são fatos típicos ou representativos de determinada situação; as ilustrações, que são narrações de fatos reais ou imaginários, estas com valor didático, aquelas com valor de prova - fatos históricos; dados estatísticos, que aparentemente são incontestáveis, mas estão passíveis de interpretação. Uma ilustração seria dizer que há um número alarmante de adolescentes usuários de drogas ilícitas e um gráfico apresentar uma porcentagem de 3% desses usuários. Ora, a pensar no dado “incontestável” do gráfico, o número dos não-usuários seria 97%, ou seja, a grande maioria dos adolescentes não faz uso de drogas ilícitas. É preciso saber ler os dados estatísticos, para empregá-los com pertinência. Por fim, há o testemunho, cuja eficácia é relativa, se não for autorizado ou fidedigno. Essa abordagem sobre as evidências é didaticamente mais viável que a de Aristóteles, mas é certo que partiu dele. Seguindo este raciocínio, de Garcia também foram extraídas as sugestões de normas para refutar argumentos.

Esse é o quadro resumido das escolhas teóricas feitas na formulação dos módulos da seqüência argumentativa.

3.1.2. O procedimento

Como foi delineado anteriormente, esta seqüência didática foi aplicada no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Letras, em uma Instituição de Ensino Superior particular²⁴ situada em São Paulo, Capital, em duas turmas distintas, Grupo Experimental (GE) e Grupo de Controle (GC). Após a percepção de que os módulos de uma seqüência argumentativa deveriam ser apresentados, as turmas passaram a cumprir papéis metodológicos distintos, o Grupo Experimental passou pelos módulos da seqüência argumentativa, mas o Grupo de Controle não passou. A finalidade era a de testar a eficácia de se propor uma seqüência didática especificamente argumentativa para se trabalhar com gêneros argumentativos; e, ainda, a de pesquisar se, com a seqüência, haveria apropriação do fazer argumentativo que estaria presente não apenas nos gêneros trabalhados em sala de aula, mas também seria transposto para outras situações.

As disciplinas ministradas foram Teorias do Texto, para o Grupo Experimental e Lingüística Geral, para o Grupo de Controle. A escolha dos textos resenhados foi ao encontro daqueles sugeridos pelas ementas das disciplinas. Esses textos foram apresentados antes de cada proposta, pois serviram de apoio teórico tanto para cumprir metas curriculares quanto para ilustrar a seqüência didática. A possibilidade de se trabalhar com textos previamente indicados permite tornar a seqüência flexível, podendo ser empregada em diversos cursos que contenham disciplinas que permitam uma abordagem reflexiva e o treino com a escrita argumentativa. No caso desta pesquisa, as disciplinas representaram um aspecto oportuno, pois foi possível apresentá-las aos alunos iniciantes do curso de Letras como um dado novo e propor um paralelo com um dado conhecido, como a Gramática, e então partir para uma abordagem reflexiva, que questionasse o papel da própria Lingüística e o da Gramática no ensino de língua materna.

Foi apresentado o gênero resenha crítica, que cumpriu o objetivo didático de checagem de leitura, promoção do debate e advento das reflexões, além da possibilidade de testagem da proposta aqui apresentada. Após cada leitura dos dois textos indicados, de acordo com a seqüência didática do gênero resenha crítica, foi proposta a produção de uma resenha crítica. No

²⁴ Universidade Paulista - UNIP, *campi* Vergueiro e Chácara, primeiro semestre de 2006.

intervalo entre a resenha PI e a resenha PF, foram apresentados os módulos da seqüência argumentativa ao Grupo Experimental, para checar posteriormente se a presença desses módulos alteraria ou não a capacidade de argumentar desse grupo, em relação à produção inicial e também em comparação com o Grupo de Controle.

Por motivos didáticos, foram trabalhados textos curtos, não livros completos, para serem resenhados. O primeiro texto foi exposto pela professora, lido e resenhado pelos alunos, após conhecerem o gênero. As resenhas produzidas foram comentadas oralmente pela professora, para que os alunos tivessem um retorno e a justificativa das notas. Desse comentário surgiu uma lista de controle, oral, sobre os passos que deveriam ser seguidos para a confecção de uma resenha crítica, baseado no material que foi entregue aos alunos. Em seguida foi proposto um debate oral, não regrado, permeado nas aulas expositivas, cuja finalidade específica foi a de oferecer repertório que sustentaria as discussões que permitiriam a realização da segunda resenha. *A priori*, não houve ênfase nos módulos da seqüência argumentativa, apresentados apenas ao Grupo Experimental. O Grupo de Controle acompanhou as mesmas sugestões e as mesmas discussões a respeito da seqüência didática sobre o gênero resenha crítica.

O Grupo Experimental contou, além da seqüência didática sobre a resenha crítica, também com os módulos que trabalharam com um repertório lógico-retórico-lingüístico, sistematizado em dez aulas, que compõem a seqüência didática argumentativa. O segundo texto foi resenhado, no último módulo, por ambas as turmas.

Para sugerir a importância da Lógica como auxiliar da argumentação, os módulos foram iniciados partindo de uma breve discussão sobre a Lógica - o que é, para que estudá-la. Segundo Copi (1978, p.19, 20),

o estudo da lógica é o estudo dos métodos e princípios usados para distinguir o raciocínio correto do incorreto. Naturalmente, esta definição não pretende afirmar que só é possível argumentar corretamente com uma pessoa que tenha estudado lógica(...). Mas, dada a argúcia inata do intelecto, uma pessoa com conhecimento de lógica tem mais possibilidades de raciocinar corretamente do que aquela que não se aprofundou nos princípios gerais implicados nessa atividade.

Outra questão levantada foi sobre a utilidade da lógica. Para Toulmin (2006, p. 9,10), a Lógica é útil, no dia-a-dia, quando serve para defender argumentos:

A lógica se ocupa da solidez das alegações que fazemos - da solidez dos fundamentos que produzimos para apoiar nossas alegações, da firmeza do suporte que lhe damos - ou, para trocar de metáfora, com o tipo de *precedente* (no sentido em que os advogados usam este termo) que apresentamos em defesa de nossas alegações. A analogia com o Direito, implícita neste modo de expor o problema, pode, desta vez, ser muito útil(...) O paralelo entre a lógica e as práticas do direito tem mais uma vantagem: ajuda a manter no centro do quadro a função *crítica* da razão. (itálicos do autor)].

Essas explicações foram dadas a título introdutório, para tentar sanar lacunas quanto ao conhecimento prévio dos alunos, abordando alguns conceitos que fazem parte da Lógica, como

argumentos, silogismo, proposição, premissas, dedução, indução, erro (falácia), demonstração, prova (evidência), que têm um fundo lógico-matemático, mas que aqui se deslocam para os aspectos discursivos, daí a necessidade de se apresentar alguns recursos pertencentes mais especificamente à Retórica, como a adesão do auditório, o uso de meios discursivos para se obter essa adesão, como o emprego de exemplos e ilustrações, oferecidos por outras instâncias discursivas, como a Psicologia, a Cultura, a Sociedade, a Filosofia, a Economia, a Estética e várias ramificações das Artes e Ciências, que podem, também, ser empregados como variações do argumento de autoridade. Fazem parte desses recursos retóricos, em um campo mais especificamente lingüístico, as técnicas de cortesia, de negociação, os jogos de palavras, o implícito e as marcas lingüísticas com valor argumentativo, como os operadores argumentativos (conectivos), os tempos verbais, os modalizadores e o emprego de um vocabulário adequado.

Ficou acordado que, ao final de cada aula, os exercícios propostos, por conta da necessidade de administrar o tempo dedicado à seqüência, seriam lidos, resolvidos e corrigidos oralmente. Os alunos receberam informações breves oralmente e por escrito, além de realizarem exercícios.

A descrição dos módulos da seqüência argumentativa e uma retomada da fundamentação teórica empregada são apresentadas a seguir. Os alunos tiveram acesso apenas ao resultado final da seqüência, na apostila que lhes foi entregue e que está reproduzida no Apêndice B. A fundamentação teórica foi apresentada oralmente e proposta como sugestão de leitura, sendo os títulos dos referidos textos transcritos na lousa.

Módulo 1

O primeiro módulo tratou do reconhecimento da importância de se dominar os recursos argumentativos. Houve um esclarecimento de quais situações sociais cotidianas envolvem o uso da argumentação e a verificação de que é necessário saber reconhecer um argumento para posteriormente poder ensinar a argumentar. Foram oferecidos conceitos de argumento e de silogismo, mais uma breve discussão e conceituação sobre a Lógica e a Retórica. Por fim, houve a sugestão de resolução de um exercício de argumentação. O material foi assim apresentado aos alunos:

Argumento e estrutura do silogismo

Um argumento é qualquer grupo de proposições tal que se afirme ser uma delas derivada das outras, as quais são consideradas provas evidentes da verdade da primeira.

O silogismo é composto por premissas e conclusões. É o argumento perfeito - de premissas válidas e verdadeiras extrai-se uma conclusão válida e verdadeira.

Por exemplo: Todo homem é mortal.

Sócrates é homem.

Logo, Sócrates é mortal.

Diz-se que um texto tem a estrutura de um silogismo quando apresenta parágrafos com o valor de premissas e um parágrafo final, com uma conclusão. As premissas são proposições ou declarações que são enunciadas como provas ou razões para aceitar a conclusão, que é uma proposição que se afirma com base nas premissas. A organização de premissas e conclusão forma o argumento silogístico, que é qualquer grupo de proposições tal que se afirme ser uma delas derivada das outras, as quais são consideradas provas evidentes da verdade das outras.

Exercícios

1. Formule premissas que justifiquem as conclusões abaixo:

a) O cigarro faz mal para a saúde.

b) Nenhum homem é uma ilha.

2. Reforce ou atenuie a conclusão.

3. Explícite a articulação entre as premissas e a conclusão com ajuda de organizadores textuais.

Módulo 2

Neste módulo foram trabalhados os tipos de raciocínio: dedução e indução. Houve uma pequena inserção desses conceitos nos estudos de Lógica e levantou-se a possibilidade de encontrá-los no discurso argumentativo. Em seguida foram resolvidos os exercícios propostos. O material apresentado aos alunos foi este:

Dedução e indução

Os argumentos estão tradicionalmente divididos em dois tipos: *dedutivos e indutivos*. Se bem que todo argumento implique a pretensão de que suas premissas forneçam a prova da verdade de sua conclusão, somente um argumento *dedutivo* envolve a pretensão de que suas premissas forneçam uma prova *conclusiva*. No caso dos argumentos dedutivos, os termos técnicos "válido" e "inválido" são usados no lugar de "correto" e "incorreto". Um raciocínio dedutivo é *válido* quando suas premissas, se verdadeiras, fornecem provas convincentes para sua conclusão, isto é, quando as premissas e a conclusão estão de tal modo relacionadas, é absolutamente impossível as premissas serem verdadeiras se a conclusão tampouco for verdadeira. Todo raciocínio (ou argumento) dedutivo é válido ou inválido; a tarefa da lógica dedutiva é esclarecer a natureza da relação entre as premissas e a conclusão em argumentos válidos, e assim, nos permitir que discriminemos os argumentos válidos dos inválidos. A dedução parte de uma afirmação geral ou universal para uma conclusão particular ou individual.

Um raciocínio indutivo, por outro lado, envolve a pretensão, não de que suas premissas proporcionem provas convincentes da verdade de sua conclusão, mas de que somente forneçam *algumas* provas disso. Os argumentos indutivos não são "válidos" nem "inválidos" no sentido em que esses termos se aplicam aos argumentos

dedutivos. Os raciocínios indutivos podem, é claro, ser avaliados como melhores ou piores, segundo o grau de verossimilhança ou probabilidade que as premissas confirmam às respectivas conclusões. Na indução parte-se de afirmações particulares ou individuais para atingir uma conclusão geral ou universal.

Exercício

Distinguir os argumentos dedutivos e indutivos contidos nos seguintes trechos:

1. Como os testes demonstraram que foram precisos, pelo menos, 2,3 segundos para manobrar a culatra do rifle de Oswald, é óbvio que Oswald não poderia ter disparado três vezes - atingindo Kennedy duas vezes e Connally uma vez - em 5,6 segundos ou menos.

2. Um hortelão que cultiva sua própria horta, com suas próprias mãos, reúne em sua própria pessoa três caracteres diferentes: de proprietário rural, de agricultor e de trabalhador rural. Seu produto, portanto, deveria pagar-lhe a renda do primeiro, o lucro do segundo e o salário do terceiro.

ADAM SMITH, **A Riqueza das Nações**

3. Nota-se, pela situação do país, pelos hábitos do povo, pela experiência que temos tido sobre esse ponto, que é impraticável levantar qualquer soma muito considerável para a tributação direta. As leis fiscais têm-se multiplicado em vão; novos métodos para aplicar a arrecadação foram tentados inutilmente; a expectativa pública tem sido uniformemente desapontada e as tesourarias estaduais continuam vazias.

ALEXANDER HAMILTON, **The Federalist**, número XII

FONTE: COPI, I.M. Introdução à Lógica. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

Cada exercício foi lido, explicado, contextualizado e resolvido oralmente, com o auxílio da professora. Os alunos participaram ativamente da atividade, cabendo destacar que os conceitos trabalhados eram desconhecidos pela grande maioria.

Módulo 3

Houve uma apresentação das falácias, com destaque para o prejuízo que seu emprego pode causar à argumentação. Destacou-se que elas podem ser empregadas nas polêmicas e nas composições das problemáticas, mas devem ser muito bem articuladas. Assim foi o material apresentado aos alunos:

Falácias

A palavra "falácia" é usada de múltiplas maneiras. Um uso perfeitamente correto da palavra é o que se lhe dá para designar qualquer idéia equivocada ou falsa crença. Em lógica, uma falácia é um tipo de raciocínio incorreto. Pode ser uma forma de raciocínio que parece correta, mas quando examinada cuidadosamente, não o é. É possível fazer um levantamento das falácias não-formais mais comuns, dividindo-as em duas categorias, as falácias de relevância, aquelas cujas premissas são irrelevantes para as suas conclusões, e, portanto, são incapazes de estabelecer

a verdade dessas conclusões; e as falácias de ambigüidade, aquelas cujos argumentos contêm palavras ou frases ambíguas, cujos significados variam, proporcionam um duplo sentido.

Falácias de relevância

1. *Recurso à força* - Quando se apela para a força ou ameaça de força para provocar a aceitação de uma conclusão. Ex.: guerra ou coação policial.

2. *Ofensa* - É cometida quando, em vez de tentar refutar a verdade do que se afirma, ataca o homem que fez a afirmação, ofendendo-o. O caráter pessoal de um homem é logicamente irrelevante para determinar a verdade ou falsidade do que ele diz ou a correção ou incorreção de seu raciocínio. Ex.: as palavras de baixo calão, as ideologicamente condenadas. Podem também ser circunstanciais, como no caso da réplica do caçador acusado de matar animais inocentes: "Por que se alimenta o senhor com carne de gado inocente?" Aqui, o acusador não pode recriminar o caçador, pela circunstância de ele não ser vegetariano.

3. *Ignorância do assunto* - abordagem do assunto sem conhecimento de causa, fuga ao assunto ou abordagem tangencial. Ex.: citar um autor ou uma obra sem conhecê-los e cometer imprecisões.

4. *Apelo à piedade* - Compaixão. Por vezes ridículo, como o argumento do advogado de defesa de um réu acusado de assassinar o pai e a mãe que afirma: como condenar um rapaz que assassinou brutalmente o pai e a mãe, visto que se trata de um pobre órfão?

5. *Contradição* - falta de coerência nos níveis sintático - falta de coesão ("João foi à festa, todavia porque não fora convidado."), semântico ("Paulo tem um veículo possante. É um cavalo árabe puro sangue."), estilístico ("Prezado José: Neste momento quero expressar meus profundos sentimentos por sua mãe ter batido as botas."), pragmático (pedido: aceitação ou recusa, não ameaça).

6. *Apelo à autoridade* - respeito indevido a pessoas apenas por serem famosas, nem sempre especialistas nos assuntos discutidos. Ex.: publicidade.

7. *Generalização* - aplicar uma regra geral a um caso particular, cujas circunstâncias acidentais tornam a regra inaplicável. Ex.: Todo político é corrupto.

8. *Falsa causa* - inferir que um acontecimento é causa de outro apenas porque ocorreu primeiro ou quando não há provas demonstrativas entre causa e efeito. Ex.: Cura por remédios sem comprovação científica.

9. *Petição de princípio* - raciocínio circular. Ex.: O objetivo da apuração é apurar o que deve ser apurado. O assassino é aquele que matou a vítima.

10. *Dogma* - aceitar que verdades indemonstráveis são verdadeiras por força da fé. Ex.: dogmas religiosos.

Falácias de ambigüidade

1. *Equívoco*. Usar palavras no sentido conotativo. Ex.: *Cão* é uma constelação. Uma constelação late.

2. *Anfibologia*. Usar premissas cujas formulações são ambíguas em virtude de sua construção gramatical. Ex.: Vendem-se camas para crianças de ferro.

Quando, ao argumentar, partimos de idéias verdadeiras, mas que levam a conclusões falsas, temos um sofisma, um argumento inválido. Por exemplo: se houvessem sido apuradas situações de corrupção em vários governos e a incidência desses fatos nos levasse a concluir que todo funcionário público é corrupto, teríamos uma dedução falsa, enganosa, falaciosa, portanto, um sofisma. A falácia aqui cometida seria a generalização. Para evitar as falácias é preciso refletir e organizar o pensamento com clareza, ou seja, raciocinar; além de empregar expressões e palavras adequadas. E ter precaução.

Exercício

Procure identificar as falácias cometidas nos argumentos abaixo:

a) Veja esse chapéu, meu caro. Seu proprietário é certamente um intelectual. O chapéu é muito grande, ora, proprietários de grandes chapéus têm grandes cabeças, e pessoas de grandes cabeças têm cérebros grandes. Daí, não é difícil perceber que as pessoas de cérebros grandes são intelectuais. E se conclui o que foi dito no princípio.

b) Rapazes de dezoito anos são muito preocupados com esportes, bebidas e sexo. Esses assuntos os absorvem completamente. Luís tem dezoito anos e se interessa por poesia: passa boa parte de seu tempo lendo, e, às vezes, escreve algum poema. Portanto, Luís é anormal, pois não se interessa pelas mesmas coisas que os jovens da sua idade.

c) Senhor professor, eu sei que o senhor é humano. Está certo que meu filho tirou nota baixa, mas ele precisa passar de ano. Este menino está vivendo problemas terríveis: o pai está doente, o irmão virou criminoso, a irmã fugiu de casa. Se ele não passar, ficará traumatizado pelo resto da vida.

Módulo 4

Este módulo tratou das evidências, cuja explicação foi baseada em Garcia (1983, p. 371, 372). Segundo o autor, ao lado da consistência do raciocínio, elas sustentam a argumentação. É a certeza manifesta, "a certeza a que se chega pelo raciocínio (*evidência de razão*) ou pela apresentação dos fatos (*evidência de fato*), independentemente de toda teoria" (p. 371). Os tipos de evidências levantados foram os fatos, os exemplos, as ilustrações, os dados estatísticos e o testemunho.

Os tipos mais comuns são os fatos - aquilo que acontece por causas naturais ou não, cujo valor de prova é relativo. Estão sujeitos à evolução da ciência, da técnica e dos próprios conceitos ou preceitos de vida; o que era verdade ontem, pode não ser hoje, assim, faz-se necessário escolhê-los de forma adequada à situação de produção da argumentação. Por exemplo, o fato de antigamente os alunos tratarem os professores por "senhor" ou "senhora" e se levantarem em sinal de respeito quando eles entravam na sala, não pode ser levantado como evidência para provar que os alunos atualmente são mal educados. A má educação (quando houver) pode ser provada pela constatação de alguns alunos simplesmente terem desconhecimento de algumas regras de conduta social antes valorizadas, fato este que pode ser explicado pela mudança de valores e comportamentos, ao longo do tempo. O fato também pode ser o próprio objeto de uma análise, que apenas ocorre se houver fato observado.

Considerem-se os exemplos, que são fatos típicos ou representativos de determinada situação. Para ilustrar, toma-se a explicação para o fato de os alunos do curso noturno terem dificuldades para assimilar alguns conteúdos por conta do cansaço, por trabalharem durante o dia, por se alimentarem mal e por isso se sentirem indispostos durante a aula, como acontece, *por exemplo*, com o aluno X, que dorme durante as aulas.

As ilustrações ocorrem quando o exemplo se alonga em narrativa detalhada e entremeada de descrições, como o que poderia ocorrer acima, continuando o que foi delineado no exemplo: todas as noites, quando o aluno X chega às aulas, senta-se nas carteiras do fundo, tenta prestar atenção, mas em pouco tempo já está cambaleando. Alguns colegas, no lugar de se divertirem com a situação, explicam que X trabalha em dois lugares, pois tem família para sustentar, inclusive um bebê que chora durante a noite. Assim, X dorme muito pouco e mal, por isso cochila nas aulas.

Os dados estatísticos são, aparentemente, evidências irrefutáveis, mas é preciso saber interpretá-los para usá-los com eficiência. Por exemplo, se disserem que mais de 1000 alunos de cursos universitários pagos estão inadimplentes, parece um número considerável, num total de 10.000. Mas, se analisarmos que o total de alunos é de 100.000, o número passa a representar apenas 1%, a cifra então parece baixa.

Quanto ao testemunho, Garcia (op. cit., p.373), afirma que ele "é ou pode ser o fato trazido à colação por intermédio de terceiros. Se autorizado ou fidedigno, seu valor de prova é inegável. "

Toda essa explanação foi feita de forma oral, no momento da aplicação, para explicar que as evidências, ao lado da consistência do raciocínio, sustentam a argumentação, são provas da validade do argumento. É a certeza manifesta, à qual se chega pelo raciocínio ou pela apresentação dos fatos. No material apresentado aos alunos havia o seguinte exercício sobre evidências:

Exercício sobre evidências

Procure provar o argumento abaixo oferecendo evidências na forma de fato, exemplo, ilustração, dado estatístico e testemunho.

a) Na década de 70, a qualidade da educação era melhor que atualmente. Use dados do texto "Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos", (de Maria Auxiliadora Bezerra, In: DIONÍSIO, 2005.) para viabilizar o exercício.

Módulo 5

Houve, neste módulo, uma abordagem sobre alguns recursos retóricos que tratam da prova patética, aquela que age sobre o auditório, pois o orador tenta persuadi-lo pelo emprego de idéias de diversos campos do conhecimento (psicologia, economia, estética, política, cultura...) que representam paixões, por despertarem sentimentos de amor, ódio, respeito, desprezo, admiração, rejeição....Também foi abordado o uso de pressupostos, implícitos, ironia, humor. Em seguida vieram os exercícios.

A explicação foi oral e tratou da pertinência de se empregar conhecimentos e valores de campos do conhecimento semelhantes àquele sobre o qual se argumenta ou que tenham forte aceitação do auditório e que possam despertar paixões - sentimentos de aprovação ou de reprovação, de compaixão e de indignidade. Por exemplo, para um auditório que valoriza a beleza, tecer considerações sobre a necessidade de se atingir um ideal estético, citar pessoas famosas que se sentem realizadas e bem aceitas socialmente, por serem belas e como seria bom se todos pudessem ser belos. Os implícitos, para Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 21-25), ocorrem nos pressupostos ou nos subentendidos, na forma de inferências que podem ser extraídas de um enunciado. Por exemplo, em "Pedro parou de fumar", pode-se inferir que, se Pedro parou de fumar, é porque ele fumava antes de parar, logo, deduz-se que Pedro fumava. Nos enunciados implícitos, pode-se enxergar também o papel argumentativo, que não será apenas aquele que pode ser deduzido partindo-se de inferências, mas aquele que deverá ser compreendido em uma formação discursiva ou outra. Por exemplo, tem-se o comentário de uma aluna, ao reagir ao convite para redigir uma resenha crítica na qual ela poderia dizer tudo o que pensava sobre o texto resenhado, desde que apoiada em argumentos consistentes: "Mas quem sou eu para falar mal dela (a autora do texto)?" O que se torna explícito, ao analisar os implícitos, dentro das condições de produção estabelecidas, é a representação que a aluna tem de si própria, como alguém não apenas intelectual, mas também socialmente inferior, quando comparada à autora do texto resenhado. Este aspecto foi ponto de partida para estabelecer qual o tipo de representação que o aluno tem de si quando é abordado o lugar da pessoa, que possui pontos de intersecção com as discussões atuais sobre o *ethos*, ou a imagem que se faz de si mesmo no momento do discurso.

Os implícitos, então, são apresentados como as idéias e conceitos dados, em oposição aos novos. No primeiro exemplo lançado, seria comentar algo como "Depois que Maria parou de comer pães e massas, emagreceu dois quilos". Logo, entende-se que quem come pães e massas engorda ou deixa de perder dois quilos. O que está implícito foi dito sem ser literalmente dito. Por exemplo, na afirmação "A qualidade do ensino piorou com as contribuições da Lingüística" está

implícito que, antes dos estudos lingüísticos e apenas com as contribuições da gramática, o ensino era de melhor qualidade.

O subentendido ocorre quando uma parte do texto se encontra desarticulada, como na seguinte hipótese: suponha-se um título - por exemplo, "Como tornar o ensino melhor" e o texto iniciar "respondendo" ao título, como "Promovendo cursos formativos para os professores, oferecendo salários dignos...". O implícito é um salto, já que a resposta se dá sem introduzir nem debater amplamente as idéias.

O humor e a ironia surgem como recursos sofisticados - é preciso conhecer o auditório para que ele entenda e aceite as brincadeiras ou a ironia.

Os recursos retóricos dizem respeito ao uso de conhecimentos e valores que poderão fortalecer ou ilustrar a argumentação, ao despertar paixões no auditório. Também são recursos retóricos aqueles usos especiais das estratégias discursivas, ao trabalhar com implícitos, efeitos de humor e ironia. Neste módulo foram abordados oralmente e de forma muito sucinta, ao lado do lugar da pessoa, o papel do lugar do mais e do menos, ou seja, da quantidade, e também o da qualidade, da ordem, do existente e do não-existente, cujas escolhas são feitas no momento de produção do discurso, que deve estar ideologicamente adequado às expectativas do auditório. No material oferecido aos alunos, encontra-se o seguinte exercício:

Recursos retóricos

Exercício: empregue recursos retóricos que despertem paixões ao desenvolver um argumento baseado na premissa:

"O professor de hoje formará o cidadão de amanhã".

Módulo 6

Neste módulo foram tratadas as estratégias de negociação, ou seja, maneiras de utilizar as fórmulas de cortesia e fazer concessões. Também foi abordado o argumento de autoridade e por fim, foram resolvidos os exercícios.

As estratégias de negociação na argumentação prevêm o emprego das fórmulas de cortesia, que vão além do emprego das palavras-chave como *com licença, obrigado, por favor* e *desculpe-me* e suas variações de grau de formalidade: por exemplo, essas mesmas expressões num grau mais formal: *com sua permissão, grato, por obséquio, perdão*. Determinadas formas verbais podem atenuar uma colocação grave ou imperativa, tornando-a mais aceitável. Por exemplo, em vez de "Dê-me o documento" teríamos "Por favor, você poderia me dar o documento?". Segundo Travaglia (2003:57), "a cortesia é a variação que acontece devido à

dignidade que o falante considera apropriada ao (s) seu(s) ouvinte e/ou à ocasião. As variações de cortesia abrangem uma escala que oscila entre a blasfêmia e a obscenidade, num extremo, e o eufemismo, no outro". Por exemplo, temos em a) *Vá para o inferno! Você é um idiota!* e em b) *Por que você não vai ver se estou na esquina?* São duas maneiras de expressar um sentimento de irritação pelo outro que diferem pela polarização nos graus de cortesia. Outra forma de manifestar a cortesia ocorre com o emprego de verbos no futuro do pretérito, como *deveria* no lugar de *deve*, atenuando a idéia transmitida.

As fórmulas de cortesia são empregadas no processo de despertar a benevolência do auditório, tratando cada qual com o grau de cortesia que lhe for adequado e buscando sua adesão no processo de negociação, que prevê a aceitação de um acordo. O acordo do auditório é o ponto de partida para a argumentação e está baseado na noção de *fato*, que, segundo Perelman (1958/2002:202), "é caracterizada unicamente pela idéia que se tem de um certo gênero de acordos, dependente de certos dados, que se referem a uma realidade objetiva e que designariam (...) aquilo que é comum a muitos seres pensantes e poderia ser comum a todos". Perelman caracteriza os fatos como objetos de acordo precisos e limitados. Os objetos de acordo também podem ser os valores, o que os antigos chamavam de opiniões, que também devem se adaptar ao auditório. São exemplos os provérbios, ditados, "lugares comuns" na acepção clássica. Para tornar o acordo válido, seja pelo fato ou pelos valores, faz-se necessário o uso das estratégias de negociação, como as fórmulas de cortesia e de concessão. A mais evidente fórmula de concessão é a que trabalha com hipóteses. O auditório se deixa convencer ao aceitar a fórmula se x então y. Por exemplo, "se você deseja ser mais saudável, então deixe de fumar". Toda essa explicação foi oferecida oralmente aos alunos, que em seguida, resolveram os seguintes exercícios, presentes na apostila:

Fórmulas de cortesia e estratégias de negociação

Exercícios

0. Empregue fórmulas de cortesia em b):
 - a) Vá ao banco pagar a conta para mim.
 - b) _____ .
- a) O ensino só vai melhorar quando os professores deixarem de ser preguiçosos.
 - b) _____ .

1. Use estratégias de negociação baseadas em hipóteses para desenvolver em argumentos os dados das premissas abaixo:

- a) Ganhar mais dinheiro.
- b) Ser aprovado no curso.

Para trabalhar o argumento de autoridade, foi retomada a discussão sobre a polifonia, pois, para Ducrot (1987:140), há argumento de autoridade quando uma proposição já foi, é atualmente ou poderia vir a ser objeto de uma asserção ao mesmo tempo em que essa asserção valoriza a proposição, reforçando-a, como se lhe juntasse um peso particular.

Koch (1987, p.157) sintetiza as idéias de Ducrot expondo suas duas formas de argumentação por autoridade: a autoridade polifônica, diretamente inscrita na língua "visto que, do ponto de vista lingüístico, é totalmente diferente **retomar** a asserção do outro (por um fenômeno de polifonia) e **fazer**, por sua própria conta, uma asserção à qual se dá por fundamento a asserção do outro" (negrito da autora) e o argumento de autoridade, exemplificado pelo uso de provérbios, máximas, ditos populares e expressões consagradas pelo uso. Já Perelman (2002, p. 347) condiciona o argumento de autoridade ao prestígio: "a palavra de honra, dada por alguém como única prova de uma asserção, dependerá da opinião que se tem dessa pessoa como homem de honra". Ele levanta a possibilidade de se duvidar da eficácia do argumento de autoridade e das críticas que recebeu por ser "largamente usado, de forma mesmo abusiva, peremptória, concedendo-lhe um valor coercivo, como se as autoridades invocadas houvessem sido infalíveis" (op. cit.,p. 348), mas o defende, pois não se trata de questionar o argumento de autoridade, mas sim a autoridade invocada. A solução é tentar adequar a autoridade invocada ao auditório, evitando contradições e enfraquecimento da argumentação. Assim, deve-se citar um especialista no assunto abordado que irá corroborar as idéias lançadas na argumentação. Está relacionado ao *ethos* invocado e coincide com o lugar da pessoa. Podem também ter valor de argumento de autoridade provérbios, máximas, ditos populares e expressões consagradas pela comunidade lingüística e aceitas pelo auditório. Abaixo tem-se o exercício proposto.

Argumento de autoridade

Exercício

1. Cite especialistas no assunto (lingüistas, gramáticos, pedagogos) e também provérbios, ditos populares e máximas para discorrer sobre o papel da Lingüística no ensino de língua materna. Lembre-se: você pode refutar uma autoridade, criando um contra-argumento.

Módulo 7

Foram apresentadas e/ou reforçadas (porque alguns alunos já as conheciam por terem sido trabalhadas em outras disciplinas do curso) oralmente algumas informações sobre os operadores argumentativos ou conectivos.

Entre as diversas ramificações dos estudos lingüísticos relacionados à Análise do Discurso, as idéias de Maingueneau (1987: 116-136) foram inspiração para alguns autores de livros didáticos, quanto ao uso dos conectivos argumentativos que garantem a coesão textual. Para ele, a argumentação é lingüística e dialógica, envolve um enunciador e um co-enunciador. Ele ressalva não aderir à concepção retórica da argumentação, preocupada com o uso e o procedimento argumentativo de um sujeito que visa a uma finalidade explícita, pois a Análise do Discurso ocupa-se das interpretações construídas a partir de hipóteses fundadas sobre a articulação das formações discursivas. Apesar disso, oferece interpretações sobre o implícito, dimensão essencial da atividade discursiva, perceptível quando são retomadas as condições de produção do discurso, e revê a classificação dos conectivos, baseando-se nas formações discursivas implícitas que garantem efeitos de sentido inesperados, como por exemplo, o conectivo *mas*, o qual pode assumir dois papéis, o primeiro deles de refutação: "O sindicato não surge para defender o interesse dos assalariados, *mas* como instrumento de gestão econômica." - o sindicato nega-se ao interesse dos assalariados e afirma-se como instrumento de gestão econômica; o outro, argumentativo, que, no intervalo ideológico, envolve dois atos distintos: "Ele é de esquerda, *mas* é inteligente." - o *mas* supõe o outro lado do ato implícito ideologicamente "quem é de esquerda não é inteligente", oferecendo um efeito de sentido inesperado. Assim, o implícito ganha também força argumentativa e sua percepção depende das condições de produção do discurso, que envolve circunstâncias sociais, culturais, históricas, ideológicas e é perceptível pelo uso que se faz da linguagem e dos marcadores lingüísticos, entre eles os conectivos.

Ao lado dessa abordagem discursiva sobre os conectivos, destacou-se também um viés da Lingüística Textual, aqui representada por Koch (1987). Para ela, os operadores argumentativos tornam o uso da linguagem inerentemente argumentativo e são marcados lingüisticamente:

Existe na gramática de cada língua uma série de morfemas responsáveis exatamente por esse tipo de relação (a de **ser argumento para** - negritos da autora), que funcionam como **operadores argumentativos ou discursivos**. É importante salientar que se trata, em alguns casos, de morfemas que a gramática tradicional considera como elementos marcantes relacionais - **conectivos**, como **mas, porém, embora, já que, pois**, etc. e, em outros casos, justamente de vocábulos que, segundo a N. G. B., não se enquadram em nenhuma das dez classes gramaticais. Rocha Lima chama-as de **palavras denotativas** e Bechara de **denotadores de inclusão** (até, mesmo, também, inclusive); de **exclusão** (só, somente, apenas, senão, etc.); de **retificação** (aliás, ou melhor, isto é); de **situação**

(afinal, então, etc.). Celso Cunha diz que se trata de **palavras** "essencialmente afetivas", às quais a N. G. B. "deu uma classificação à parte, mas sem nome especial" (KOCH, 1987, p.109).

Koch afirma que o ensino dos operadores deve ser incentivado para que o usuário da língua perceba o "valor argumentativo dessas marcas, para permitir-lhe percebê-las no discurso do outro e utilizá-las, com eficácia, no seu próprio discurso" (op. cit., p.110).

Foi oferecida aos alunos uma lista de conectivos, apenas com o fim de ilustrar a exposição, retomando a idéia de os conectivos serem responsáveis pelo estabelecimento de relações de sentido no texto, garantindo-lhe coesão. O conceito de coesão foi trabalhado em sala de aula e estava previsto no conteúdo programático da ementa do curso. Na apostila, as informações assim foram passadas:

Conectivos

Coesão: conhecimento lingüístico das partes do texto que se relacionam, unidas por conectivos (conjunções, advérbios, locuções, expressões), que estabelecem relações de:

- a) alternância: ou;
- b) causa: por isso, porque;
- c) comparação: mais...que, menos...que, tanto, tal, tão...quanto;
- d) conclusão: enfim, portanto, logo, pois;
- e) condição: acaso, porventura, se;
- f) conformidade: conforme;
- g) conjunção: não só...mas também, além disso;
- h) explicação: pois, por isso;
- i) finalidade: para;
- j) oposição: mas, porém, entretanto, contudo, todavia;
- k) realce, inclusão, adição: além disso, ainda, até, inclusive, também;
- l) tempo: antes, daí em diante, de início, depois, enquanto, já, logo que, nem bem, quando;

Estas são algumas relações e alguns conectivos – em língua portuguesa, são inúmeras as expressões que podem estabelecer variadas relações.

Voltou-se ao exemplo do silogismo *“Todo homem é mortal./ Sócrates é homem. / Logo, Sócrates é mortal”* para explicar o emprego do conectivo *logo*, que estabelece relação de conclusão e por isso está introduzindo a conclusão do silogismo. A abordagem foi breve, não havia tempo para estender a discussão, apenas para fixar o conceito. Foram oferecidos os seguintes exercícios, lidos, resolvidos e corrigidos oralmente:

Exercícios sobre conectivos:

1. Assinale a alternativa que corresponda aos conectivos em negrito no fragmento que segue e explique que tipo de relação de sentido eles exercem. "A vida neste mundo serve a um propósito mais elevado, **indubitavelmente**, não é fácil adivinhar qual ele seja, **mas decerto** significa um aperfeiçoamento de natureza humana."

- a) sem dúvida, portanto, talvez
- b) talvez, porém, por certo
- c) sem dúvida, contudo, certamente **X**
- d) provavelmente, contudo, quiçá

2. Considerando os aspectos coesivos nos provérbios abaixo citados, o espaço pontilhado NÃO poderá ser substituído pela conjunção mas apenas em:

- a) Morre o homem, (...) fica a fama.
- b) Reino com novo rei, (...) povo com nova lei. **X**
- c) Por fora bela viola, (...) por dentro pão bolorento.
- d) Amigos, amigos! (...) negócios à parte.
- e) A palavra é de prata, (...) o silêncio é de ouro.

3. A mesma relação assinalada pelo conectivo e na frase "Detenho-me diante de uma lareira e olho o fogo" encontra-se também em:

- a) E, a cada dia, você tem mais lugares onde pode contar com a comodidade de pagar suas despesas com cartões de crédito.
- b) Realizada pela primeira vez em outubro do ano passado, a Semana de Arte e Cultura do MASP tenta conquistar seu espaço na agenda cultural de São Paulo.
- c) Carro quebra no meio da estrada e casal pede ajuda a um motorista que passa pelo local. **X**
- d) Quisera falar com o ladrão, e nada fizera. E seu irmão Dito é o dono daqui ?

Módulo 8

Neste módulo foram trabalhadas as marcas lingüísticas com valor argumentativo: tempos verbais, modalizadores, vocabulário. Em seguida, foram resolvidos os exercícios. Mais uma vez a explicação foi oral, sem as citações teóricas aqui apresentadas.

Segundo a terminologia de Koch (1987, p. 37), os tempos verbais na argumentação pertencem ao mundo comentado e estão predominantemente no indicativo: presente (canto), pretérito perfeito composto (tenho cantado), futuro do presente composto (terei cantado), além das locuções verbais formadas com esses tempos (estou cantando, vou cantar, etc.). Ela mostra o valor argumentativo dos tempos verbais, divididos em dois grupos, que nas situações de comunicação se referem ao *mundo comentado* - quando se fala comprometidamente; a ele pertencem a lírica, o drama, o ensaio, o diálogo, o comentário, ou seja, todas as situações

comunicativas que não consistam apenas em relatos e que exigem uma resposta, não importa em qual tempo. Por isso a forma verbal no presente constitui o tempo principal do mundo comentado, designando uma atitude comunicativa de engajamento, de compromisso. Koch apresenta uma observação quanto ao tempo verbal que pode ser encontrado no processo de confecção de resenhas. Diz a autora:

Assim, embora normalmente se conte uma história no pretérito (imperfeito ou perfeito simples), no seu resumo empregar-se-á o presente. Por quê? Porque o resumo de uma novela, de um conto, de um filme, serve de base, habitualmente, para se fazer a crítica - isto é, **comentar** a obra ou para facilitar a outros essa tarefa (negrito da autora).

O contexto mais amplo, portanto, identifica o resumo como parte de uma situação comentadora, fazendo com que os tempos do mundo comentado se conservem no argumento resumido.(KOCH, 1987, p.39).

Sobre as modalidades do discurso, Koch as considera como parte da atividade ilocucionária, já que revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz. Foram destacadas como modalidades básicas o necessário e o possível, cujos exemplos de tipos de lexicalização são:

- a) performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc.
- b) auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar, etc.
- c) predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável, etc.
- d) advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.
- e) formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer, etc. + infinitivo.
- f) modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, etc.
- g) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc.
- h) entonação: (que permite, por ex., distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral).
- i) operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc. (KOCH, 1987, p.87).

Modalizadores são, então, expressões que determinam o valor de verdade das proposições (Koch, op.cit., p. 87). Os que foram apresentados aos alunos se limitaram às modalidades aléticas, ontológicas ou aristotélicas, referem-se ao eixo da existência, ou seja, determinam o valor de verdade das proposições, acentuando-o ou atenuando-o, e são as *necessárias, as possíveis, as contingentes e as impossíveis*. Elas estão discursivamente representadas pelos *predicados cristalizados: é certo, é possível, é necessário, é provável*, pelos *advérbios modalizadores: talvez, provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.* e pelos *operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc.*

Quanto ao vocabulário, é da escolha lexical que se estabelecem as oposições, os jogos de palavras, as metáforas, etc. Para Koch (1987:156),

Há palavras que, colocadas estrategicamente no texto, trazem consigo uma carga poderosa de implícitos. Perelman (1970) ressalta que a escolha dos termos raramente se apresenta despida de carga argumentativa. Em todo e qualquer discurso particular, só se pode falar, por exemplo, em sinonímia, levando-se em conta a situação de conjunto na

qual o discurso está inserido e as convenções sociais que o regem. Assim sendo, a escolha de um determinado termo pode servir de índice de distinção, de familiaridade, de simplicidade, ou de poder estar a serviço da argumentação, situando melhor o objeto do discurso dentro de determinada categoria, do que o faria o uso de um sinônimo. A intenção argumentativa pode ser detectada, muitas vezes, pelo uso de um termo pouco habitual na linguagem cotidiana. Por outro lado, a escolha do termo habitual pode igualmente possuir valor de argumento.

A mesma autora salienta que denomina de termo habitual aquele que passa despercebido, já que não existe escolha neutra: o que existe, apenas, é uma escolha que parece neutra, a partir da qual se podem estudar as modificações argumentativas. O recurso ao estilo neutro deve também ser considerado como um caso particular de renúncia, que se destina a aumentar a credibilidade, por contraste com um estilo argumentativo mais inflamado.

Têm-se como exemplos de escolhas lexicais carregadas de intenção argumentativa o emprego de adjetivos desqualificadores, como: *desempregado*; palavras com carga afetiva, como: *absurdo*; modalizadores, como: *infelizmente*.

Na apostila foi oferecida uma pequena explicação sobre os modalizadores e os exercícios.

Modalização

Modalizadores são expressões que determinam o valor de verdade das proposições necessárias, possíveis, contingentes e impossíveis. Elas são linguisticamente representadas pelos predicados cristalizados: *é certo, é possível, é necessário, é provável*; pelos advérbios modalizadores: *talvez, provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.* e pelos operadores argumentativos: *pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc.*

Exercícios sobre marcas lingüísticas com valor argumentativo.

a) Apresente modalizadores que modifiquem os enunciados abaixo:

1. _____ foi aprovado.
2. _____ virá amanhã.
3. _____ ficará chateado.

b) Sugira palavras que dêem uma noção de gradação, como em: *anda, corre, voa*.

1. _____ .

Módulo 9

Foram oferecidas algumas sugestões para refutar argumentos por meio da dúvida, da contestação e da formulação de objeções. Foi destacada a necessidade se optar pela progressão do raciocínio, ou seja, o desenvolvimento da idéia - se é **certo**, explicar por que, dar exemplos,

concluir -, no lugar de oferecer meras oposições com a apresentação de pares opostos, como **certo/errado, bom/mau...** Após a explicação oral foram resolvidos os exercícios.

A refutação consiste na contestação, rejeição ou destruição dos argumentos previamente lançados. Sua importância se dá por permitir a perpetuação do debate ou o confronto: vence a disputa quem argumentar melhor ou quem refutar com maior veemência. As sugestões para refutar argumentos foram extraídas de GARCIA (1983, p. 378), que cita Whitaker Pentead, e são:

- 1 ° Procure refutar o argumento que lhe pareça mais forte. Comece por ele.
- 2 ° Procure atacar os pontos fracos da argumentação contrária.
- 3 ° Utilize a técnica de "redução às últimas conseqüências", levando os argumentos contrários ao máximo de sua extensão.
- 4 ° Veja se o opositor apresentou uma evidência adequada ao argumento empregado.
- 5 ° Escolha uma autoridade que tenha dito exatamente o contrário do que afirma o seu opositor.
- 6 ° Aceite os fatos, mas demonstre que foram mal empregados.
- 7 ° Ataque a fonte na qual se basearam os argumentos do seu opositor.
- 8 ° Cite outros exemplos semelhantes, que provem exatamente o contrário dos argumentos que lhe são apresentados pelo opositor.
- 9 ° Demonstre que a citação feita pelo opositor foi deturpada, com a omissão de palavras ou de toda a sentença que diria o contrário do que quis dizer o opositor.
- 10 ° Analise cuidadosamente os argumentos contrários, dissecando-os para revelar as falsidades que contêm.

Exercício (oferecido por escrito na apostila, resolvido oralmente).

Refutação

Procure refutar o argumento abaixo:

Segundo Maria Auxiliadora Bezerra, em seu texto "Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos", o livro didático passou a ser necessário porque o professor não tem mais tempo para preparar suas aulas.

Módulo 10

Foi proposta a elaboração de uma lista de controle para a revisão do texto argumentativo. Em seguida ela foi respondida pelos alunos, que trocaram seus textos, a produção inicial, com os dos outros grupos. Todos reconheceram que deixaram de cumprir várias das etapas sugeridas, por desconhecê-las ou simplesmente por não perceberem a importância de alguns aspectos lingüísticos já trabalhados, como o uso dos conectivos. A apresentação da lista foi a seguinte:

Lista de controle

Presença de apreciação crítica e do discurso argumentativo na forma de:

Aspectos lógicos

- há índices de argumentação (estrutura parecida com a do silogismo, presença de tipos de raciocínio, de argumentos de autoridade, de evidências, de recursos retóricos)

- há presença de estratégias de negociação como a utilização de fórmulas de cortesia e de fazer concessões? Quais?

Após responderem à lista de controle, devido à constatação da dificuldade dos alunos, a professora retomou alguns aspectos vistos nos módulos; os alunos permaneceram refratários aos de abordagem lógica, mas foram bastante receptivos para aqueles que faziam menção aos lugares – eles conseguem visualizar lingüisticamente, pela presença dos conectivos e dos modalizadores, as possibilidades de se exprimir a quantidade, a qualidade, a ordem e o existente e o não-existente, além de poder empregar o lugar da pessoa, revestido em argumento de autoridade, como pontos de sustentação da argumentação.

Módulo final

Após o Grupo Experimental haver passado pelos módulos da seqüência argumentativa, os dois grupos – Experimental e de Controle – retornaram à seqüência didática sobre gêneros argumentativos em seu Módulo Final, no qual houve a proposta de produção de uma nova resenha crítica, sobre o texto "Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos", de Maria Auxiliadora Bezerra, In: DIONÍSIO, 2005 (Anexo A), previamente debatido e analisado. Na última aula do semestre, na qual foram apresentadas as médias aos alunos, houve a apreciação das resenhas, previamente lidas pela professora, por meio de atividade oral – a professora justificou as notas e avaliou o progresso obtido (ou não) por cada grupo. O resultado da produção inicial (PI) dos Grupos Experimental (GE) e de Controle (GC) e o da produção final (PF) de ambos os grupos é o objeto da análise que segue²⁵.

3.3. nálise das resenhas

²⁵ O Grupo Experimental passa a ser representado por GE; o Grupo de controle por GC; a produção inicial por PI e a produção final por PF.

O procedimento inicial foi a leitura dos textos, verificando se pertencem ao gênero resenha crítica e se apresentam suas características. Em seguida, houve a seleção dos textos que comporiam o *corpus* e a análise doravante descrita. Previamente, foram lidas e analisadas todas as produções discentes – em torno de 80 textos –, para fazer um levantamento inicial, e também para cumprir as exigências de atribuição de notas e retorno aos alunos no decorrer do semestre.

As turmas, bastante heterogêneas e numerosas – por volta de cem alunos cada uma, o que direcionou o trabalho com produções feitas em grupos e não, individuais – comportavam alunos vindos, em sua maioria, da escola pública, alguns deixaram de freqüentar a escola por longos períodos, outros fizeram cursos “Supletivos”, poucos saíram do Ensino Médio e passaram a freqüentar a universidade imediatamente. As idades variavam também: havia senhores (senhoras, na maioria) e jovens (moças, na maioria). Alguns se sentiram atraídos para o curso devido ao preço – é um dos mais baratos oferecidos pela Instituição – outros decidiram fazer Letras para se beneficiar do programa “Escola da Família”, oferecido pelo Governo Estadual. Alguns não estavam exatamente cientes de que se tornariam professores de língua materna, outros simplesmente desejavam seguir outras possibilidades no mercado de trabalho. A maioria gostaria de seguir o Magistério, tanto para lecionar a língua materna como a língua estrangeira (Inglês), integrante do currículo do curso de Licenciatura em Letras oferecido pela Instituição.

No *campus* Chácara, embora a turma não tivesse passado pela seqüência didática argumentativa, como ocorreu no *campus* Vergueiro, houve boa assimilação dos conceitos graças à heterogeneidade da turma: havia alunos mais maduros e com alguma experiência no ensino superior (um aluno formado pela FGV - Faculdade Getúlio Vargas, uma aluna desistente do curso de Letras na USP - Universidade de São Paulo, por causa da distância, algumas pedagogas, alguns administradores de empresas formados por diversas faculdades e poucos jovens egressos do ensino médio). A turma do *campus* Vergueiro era mais jovem, poucos já haviam freqüentado uma universidade anteriormente.

Na etapa da análise detalhada dos dados trabalhados nas seqüências didáticas, objeto específico desta pesquisa, foi impossível conservar o *corpus* em sua totalidade, por razões operacionais. A opção foi selecionar oito exemplos de cada Grupo, quatro como resposta à proposta do Módulo Inicial – PI –, e quatro como resultado da proposta do Módulo Final – PF –, atingindo o total de 16 textos para compor o *corpus* aqui detalhado. Essa escolha foi pautada pelo seguinte processo: como os trabalhos foram feitos em grupos (as salas contavam com cem alunos em média, o que inviabilizava um trabalho individualizado), pensou-se em analisar os

textos dos grupos que mantiveram os mesmos componentes, tanto na PI como na PF. Havia em média 20 grupos com cinco alunos cada um em cada turma; metade deles permaneceu inalterada ao longo das seqüências. Dentre estes, foram selecionados quatro em cada turma, por dois critérios: I) textos digitados, em vez de manuscritos, pela melhor legibilidade; II) os que apresentaram maiores variações e mudanças, na passagem da PI para a PF.

Há, portanto, dois grupos, GE e GC, e dois momentos de produção, PI e PF. As resenhas foram classificadas como GE 1PI, 2PI, 3PI e 4PI e GE 1PF, 2PF, 3PF e 4PF; GC 1PI, 2 PI, 3PI e 4PI e GC 1PF, 2PF, 3PF e 4PF e encontram-se reproduzidas antes das análises individuais. O objetivo inicial era avaliar o resultado da seqüência didática, observando se ela colaborou para aumentar o domínio do gênero resenha crítica e em que medida. Mas a finalidade da análise se expandiu, para além dessa verificação, como será mostrado adiante. Dizendo de outro modo, em um primeiro momento foi avaliado se houve progresso da produção inicial para a produção final. Num segundo momento, que se revelou o mais importante, buscou-se verificar se houve avanço ou não, no grau de argumentatividade do Grupo Experimental, aquele que passou pelos módulos da seqüência argumentativa, em comparação com o Grupo de Controle, que não vivenciou essa experiência. Além desses, um outro aspecto adquiriu relevo: o que diz respeito ao emprego dos lugares. Sua presença, quantitativamente expressiva, redirecionou os rumos da hipótese inicial, apontando para a relevância desse uso pelos alunos e a validade de se recuperar os lugares como procedimentos argumentativos eficazes.

O critério empregado para avaliar a variação dos dados analisados é o quantitativo, abordagem que permitiu estabelecer parâmetros para concluir sobre a ampliação ou não do grau de argumentatividade dos textos, ou seja, se eles se tornaram mais eficazes, convincentes e/ou persuasivos, graças ao número de estratégias ou procedimentos argumentativos empregados, e qual foi o papel dos lugares nessa experiência. A análise se inspirou em parte em Dolz e Pasquier (1994) e, quanto procedimento metodológico geral que foi adaptado para esta aplicação, em Bronckart (2003, p.77-89). A variação da PI para a PF, nos GE e GC, foi medida em porcentagem. A diversidade teórica que envolve a experiência decorre das opções explicitadas em capítulos anteriores deste trabalho. Espera-se verificar se este tipo de atividade no ensino superior oferece condições para se trabalhar com gêneros argumentativos e com procedimentos ou estratégias argumentativos e, ainda, como esta prática pode ou não colaborar para aumentar o grau de letramento dos alunos, iniciando-os na escrita de pesquisa e colaborando para melhor capacitá-los para atuar em sociedade, seja exercendo a profissão de professores e/ou pesquisadores, seja no próprio exercício da cidadania.

Quanto ao procedimento da análise propriamente dita, apresenta-se uma descrição de cada produção: no caso das iniciais, mais detalhadas; e nas últimas, mais resumidas. Um levantamento quantitativo de cada dado é oferecido na finalização da análise, ilustrado em cinco tabelas, que nortearam a análise qualitativa, baseada no percentual da variação dos dados da PI para a PF em GE e GC, como está ilustrado em gráfico. Os dados correspondem às categorias trabalhadas nas seqüências didáticas e dizem respeito às modificações relativas às características do gênero e aos procedimentos argumentativos – lingüísticos, lógico-argumentativos e retórico-argumentativos. Alguns dados foram selecionados e delimitados, buscando tornar a análise mais rigorosa. Os lugares, embora não previstos inicialmente, nas seqüências, (apenas tratados oralmente, em aula), tornaram-se ponto a considerar, no momento da análise, por sua ocorrência quantitativamente relevante nas resenhas. As categorias (I, II, III, IV e V) e os dados (a, b, c,...) selecionados e analisados quantitativamente em cada uma delas foram:

I. Modificações relativas às características do gênero resenha crítica:

- a) adequação do título – foi considerada a presença (1) ou não (0) de um título adequado;
- b) extensão prevista – entre 25 e 35 linhas (1) ou não (0);
- c) presença de descrição/exposição (1) ou não (0);
- d) presença de apreciação crítica na forma de argumentos justificados e com indícios de autoria (1) ou se não houver (0);
- e) presença de recomendação explicitada, seja no início, no desenvolvimento ou na conclusão (1); ou ausência (0).

As modificações relativas à seqüência didática argumentativa foram sintetizadas em três categorias, que dizem respeito aos recursos ou procedimentos lógico-argumentativos, ou às provas lógicas e éticas; retórico-argumentativos, ou às provas patéticas; e lingüístico-argumentativos, à argumentação na língua.

II. Recursos lógico-argumentativos:

- a) presença da estrutura do silogismo, na forma de premissas e conclusão (1) ou não (0);
- b) presença de evidências: fatos (o fato é o próprio texto resenhado, objeto da resenha), exemplos, ilustração, dados estatísticos e testemunho – (1) para cada evidência apontada ou (0) se não houver nenhuma;
- c) argumento de autoridade na forma de citação explícita, marcada por aspas, ou implícita, quando dá voz e/ou credibilidade ao outro, geralmente em formas como “a autora” ou “o texto”; não são

consideradas apenas citações de nomes próprios: (1) cada ocorrência ou (0).

III. Recursos retórico-argumentativos:

- a) presença de idéias que representam paixões ou sentimentos – positivos ou negativos – despertados no aluno em relação aos textos lidos e resenhados, como admiração/ envolvimento ou desprezo/ rejeição: (1) se houver, de forma adequada, ou (0) se a resenha permanecer apenas descritiva e se limitar somente a constatações sobre o texto resenhado;
- b) originalidade, ou idéias inusitadas que anunciam indícios de autoria e fazem com que a resenha seja autônoma e apresente certo grau de criticidade: (1), se houver; (0), se não houver;
- c) estratégias de negociação ou expressões que indiquem fórmulas de cortesia, uso do tempo verbal no futuro do pretérito ou aceitação/proposta de acordo por meio de concessões ou do compartilhamento de valores, além do apelo à benevolência do auditório, que pode ser universal ou particular: (1) para cada ocorrência;
- d) refutação por meio de dúvida, contestação ou objeção do aluno em relação ao texto resenhado, devidamente justificada: (1) se houver e estiver adequada; (0) se não houver ou se estiver inadequada.

IV. Recursos lingüístico-argumentativos:

- a) uso de conectivos ou expressões que indiquem relações de sentido entre as partes do texto (*se, porque, quando, pois, mas, porém, contudo, enfim, portanto...* vide lista Módulo 7) – (1) para cada ocorrência;
- b) emprego de modalizadores, escolhas lexicais por meio das quais o locutor manifesta determinada atitude em relação ao conteúdo de seu próprio enunciado, representadas por predicados cristalizados, como *é certo (certeza), é possível (possibilidade), é necessário (necessidade), é provável (probabilidade)*; pelos advérbios *talvez (dúvida), provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente* e pelos conectivos *pouco, um pouco, quase (minimização), apenas (exclusividade), mesmo (reafirmação, constatação)*: (1) para cada ocorrência;
- c) adjetivação que indique juízo de valor: (1) para cada ocorrência e
- d) formas verbais no presente do indicativo: (1) se sim, (0) se não.

A presença de lugares indicadores de quantidade, qualidade, ordem, existência e pessoa remetem a algumas das categorias anteriores, sintetizando-as. Os dados foram assim dispostos:

V. Lugares

- a) quantidade: evidenciado por expressões que marcam relação quantitativa, como *mais, menos, pouco, um pouco, quase, vários, diversos, muitos, alguns...* (1) para cada ocorrência;
- b) qualidade: opõem-se aos lugares de quantidade e expressam um valor essencial, como *principal, essencial, de suma importância, apenas, único, somente...*(1) para cada ocorrência;
- c) ordem: consideram a ordenação temporal explicitada, por exemplo, *em primeiro lugar, a priori, a princípio, de início, antes...* e suas seqüências, como *em segundo lugar, a posteriori, por fim, enfim, depois...* (1) para cada ocorrência;
- d) existência: aponta a superioridade do que existe em relação ao que é possível e é marcado pelos verbos ser e estar no presente, indicando definições ontológicas – *o que é em oposição ao o que não é* – (1) para cada ocorrência ;
- e) pessoa: representado por uma citação explícita da enunciação ou de idéias de uma pessoa, que reforça o enunciado – (1) para cada pessoa devidamente explicitada e não apenas citada.

As ocorrências foram analisadas e quantificadas em cada resenha. Da tabulação e análise extraíram-se as conclusões que permitiram avaliar e reavaliar a experiência proposta, principalmente quanto à questão dos lugares.

Os desvios da norma culta, embora recorrentes, não foram considerados por não serem objetos dessa análise. Salientou-se apenas o emprego inadequado dos conectivos e de alguma ocorrência que fosse relevante para a análise.

O *corpus* que passa a ser analisado, a seguir, respeita uma ordem de apresentação que se inicia com os dados relativos ao gênero, aos recursos lógico-argumentativos, retórico-argumentativos e lingüísticos e, por fim, aos lugares. Alguns conectivos são considerados mais de uma vez, quando sua função coincide com a de modalizadores ou com a de lugares. Preferiu-se caracterizar os adjetivos que dizem respeito ao texto resenhado e considerou-se, numericamente, a repetição, quando ela ocorre.

Grupo Experimental – Produção Inicial ²⁶

²⁶ Os trabalhos dos alunos foram aqui citados em concordância com a Lei n ° 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, Lei vigente sobre direitos autorais a partir de 21/06/98, que afirma:

Capítulo IV

Das Limitações aos Direitos Autorais

GE 1 PI

A primeira resenha analisada, GE 1 PI, não apresenta título, apenas a denominação geral "*Resenha crítica*"(linha 1), os dados sobre a obra resenhada estão destacados, mas de forma desorganizada (linhas 2 e 3). O tamanho é reduzido, mas não chega a ser inadequado, ocupa pouco mais que a metade da folha padrão A4, totalizando 24 linhas. Há um pequeno resumo que descreve o texto resenhado. Nota-se a repetição de palavras (*dá início*, 4; *de início*, 7), consta uma apreciação crítica e uma recomendação explícita na linha 24. Ocorre a presença da estrutura do silogismo, com premissas e uma conclusão nas linhas 23 e 24. Deve-se destacar o emprego do próprio texto resenhado (o fato ou objeto da resenha) como evidência, além do argumento de autoridade com a citação da autora Margarida Petter nas linhas 4 e 23.

Quanto aos recursos retórico-argumentativos, a idéia que representa paixão é mostrada por meio do envolvimento dos alunos com o texto, expresso por *despertando no leitor de sua obra uma grande vontade de mergulhar de cabeça no texto* (linhas 5 e 6). Porém, a abordagem não apresenta idéias originais e a estratégia de negociação é a que faz uso da benevolência do leitor (auditório universal) nesta mesma passagem citada. Não há refutação. Alguns conectivos empregados indicam seqüência cronológica (*de início*, 7; *daí em diante*, 10; *depois*, 12²⁷) outros oferecem coesão ao texto (*também* 16 ,20; *de maneira que*, 23; *apenas*, 18). Como modalizador, foi empregado o conectivo *apenas*, na linha 18, indicando qual é o exato objeto de estudo da lingüística (ou seja, *apenas, somente* a linguagem verbal). Há vários adjetivos, a maioria positivos (*mágica*, 5; *grande*, 6; *primeiros*,8; *vários*,10; *várias*, 12; *diversos*, 13; *principal*, 13; *principais*, 17; *iniciante*, 24). Os verbos estão no presente do indicativo. O lugar de quantidade é expresso por palavras como *alguns*, 7; *mais*, 9; *vários*, 10; *várias*, 12 e *diversos*, 13; o de qualidade por *principal*, 13; *principais*, 17 e *apenas*, 18; o de ordem pela seqüência cronológica: *de início*, 7; *daí em diante*, 10; *depois*, 12 e o de existência pela presença do verbo ser ou estar no presente do indicativos, como em *o que é*, 16 e *também é citada*, 20. O lugar de pessoa, que faz referência à autora, Margarida Petter, é empregado nas linhas 4, 7 e 18. Da linha 18 à 24 há um

Art. 46 – Não constitui ofensa aos direitos autorais:

IV- o apanhado de lições em estabelecimentos de ensino por aqueles a quem elas se dirigem, vedada sua publicação, integral ou parcial, sem autorização prévia e expressa de quem as ministrou.

²⁷ O número ao lado dos exemplos se refere à linha dos textos analisados na qual eles se encontram.

emprego equivocado do itálico como procedimento de relevo (Bronckart, 2003, p.81) que traduz a enunciação (a citação), mas confunde-o com o enunciado.

GE 2 PI

O título configura-se inadequado, a extensão corresponde àquela prevista (25 linhas), há exposição do texto resenhado e também de apreciação crítica e a recomendação é explicitada na linha 23. Percebe-se a estrutura do silogismo, o próprio texto resenhado é dado como evidência e na linha 6 é citada *a autora* como argumento de autoridade. Há envolvimento com o texto, explícito nas linhas 8 e 9, e a dificuldade de compreensão apontada nessas mesmas linhas, confere originalidade ao texto. Como estratégia de negociação é empregada a expressão *Achamos aconselhável* na linha 24 e há refutação das linhas 10 à 15. Foram marcados 17 conectivos, três modalizadores, 15 adjetivos e os verbos estão no presente. Como lugares de quantidade têm-se *alguma*, 4; *uma*, 14; *várias* 23 e *mais*, 24; de qualidade *somente*, 19 e *suma importância*, 25. Os lugares de ordem são *inicial*, 6 e *no final*, 17. Os de existência são: *é*, 3; *é*, 6; *é*, 8; *é*, 11; *são*, 16; *são*, 17; *é*, 18; *é*, 20; *é*, 23; *é* 25. O de pessoa está na linha 2, quando é citada a autora.

Este texto se aproxima de uma resenha crítica, embora apresente passagens desorganizadas marcadas pela confusão entre o ethos do autor do texto e o do aluno – o grupo não desvinculou os papéis.

GE 3 PI

Em um texto muito breve, de extensão inadequada, nota-se um título interessante; há presença de exposição do texto resenhado, de apreciação crítica e a recomendação é explicitada na linha 15. Há estrutura do silogismo, o texto resenhado é empregado como evidência e o argumento de autoridade é representado por Saussure e Chomsky, citados nas linhas 10-12 e fundidos na autoridade lingüistas, autores de “teorias”. Pela brevidade do texto, não há paixões, nem originalidade. Como estratégia de negociação temos a expressão *indispensáveis*, 15 e não há refutação. Foram marcados cinco conectivos, nenhum modalizador, quatro adjetivos. As formas verbais estão no presente. Como lugar de quantidade há *todos*,12; de qualidade *essenciais*,5; de ordem *primeiro*, 10 e *segundo*, 11; de existência *são*, 5 e *são*, 15 e de pessoa José Luiz Fiorin e Margarida Petter, “autores”, 3-4 e Saussure e Chomsky, 10-12, “lingüistas”.

GE 4 PI

O título da resenha é a indicação bibliográfica do texto resenhado, portanto está inadequado; a extensão está adequada, 23 linhas; há exposição do texto resenhado e apreciação crítica, mas não há uma recomendação explícita para a leitura do texto. A resenha apresenta a estrutura do silogismo, foram usados como evidências o texto resenhado e o testemunho dos alunos na linha 20 e como argumento de autoridade há uma referência implícita à autora *Ela*, 7.

Como há envolvimento com o texto, explícito nas linhas 22 e 23, ele indica presença de paixões e de originalidade, mas não há uso de estratégias de negociação, nem de refutação. Foram marcados 11 conectivos, três modalizadores, oito adjetivos. Constata-se que as formas verbais estão no presente. Há três lugares de quantidade, nenhum de qualidade, um de ordem, dois de existência e um de pessoa: a autora do texto resenhado.

GE 1 PF

A resenha GE 1 PF, produzida depois de os alunos terem passado pela seqüência didática do gênero resenha crítica e pela seqüência didática sobre argumentação, está mais organizada que a primeira produção, no que se refere ao gênero. Oferece um “box” com os dados da obra resenhada em destaque, colocado em primeiro lugar na página (linhas 1-5). Apresenta como título *Resenha Crítica* e, após dois pontos, o nome do texto resenhado (*Ensino de língua portuguesa e contextos teórico - metodológicos*, linhas 6-7). Sua extensão ocupa dois terços da página, 29 linhas, e os parágrafos distribuem-se com tamanhos equilibrados. Há uma descrição do texto, resumindo-o e reproduzindo as idéias da autora, e, no último parágrafo, surgem os comentários críticos, que estão articulados com o conectivo *pois*, 27, oferecendo marca argumentativa e justificando a colocação anterior: *a autora poderia ter explicado melhor as mudanças nos métodos de ensino, pois não ficou muito claro se foi o aumento de alunos e a "baixa" capacitação do professor que incentivaram essas mudanças*, 27 - 29. Não há menção à recomendação ou não da leitura, mas fica implícito certo desagrado com o texto nas linhas 27-29, o que justificaria a falta de recomendação.

Há a presença da estrutura do silogismo, o texto resenhado (que cumpre o papel de fato ou objeto de análise) é usado como evidência e nota-se a presença do argumento de autoridade na linha 11, *a autora*. Não aparecem expressões que evoquem paixões e a dúvida explicitada na conclusão pode ser tomada como idéia original, que denota indícios de autoria. O emprego do verbo no futuro do pretérito (*poderia*, 27) como técnica de cortesia representa uma estratégia de negociação, o que ajuda a promover a adesão do leitor e fortalece a contra-argumentação na refutação que ocorre nas linhas 27-29. Há uso de vários conectivos; de *apenas*, com valor de modalizador; de adjetivos como *escolar*, *adequado*, *melhor*, *claro*, *baixa* que fazem referência ao texto resenhado. Empregam-se as formas verbais no presente do indicativo.

Quanto aos lugares, o de quantidade foi expresso pelo uso de *diversos*, na linha 19 e *mais* na linha 18; o de qualidade por *principalmente*, na linha 2 e *apenas* na linha 12; o de existência pelo verbo ser no presente do indicativo, (linha 25, *o gênero...é o texto de mídia*); o de ordem, pela seqüência de exposição de idéias (*inicialmente*, 11; *final*, 11; *início*, 12; *a partir*, 15; *antes*, 22 e *desde*, 22). O de pessoa foi usado ao citar a autora (na linha 9 e *segundo a autora*, 11).

GE 2 PF

O título da resenha está inadequado. Embora breve, a extensão pode ser considerada de acordo com a prevista, com 20 linhas. Dá-se a exposição do texto resenhado, uma apreciação crítica e uma recomendação explicitada na linha 5. Observa-se a estrutura do silogismo, o texto resenhado é usado como evidência, reforçada pela citação da linha 17 à 20 e o argumento de autoridade é “a autora”, linha 5. Não há paixões, nem originalidade. A estratégia de negociação empregada é o apelo à benevolência do auditório universal, linha 5 e não há refutação. Foram marcados seis conectivos, nenhum modalizador, sete adjetivos. Os verbos estão no presente do indicativo. Há quatro lugares de quantidade (*variadas, 14; diversificados, 14; mais, 18; mais, 18*), um de qualidade (*principalmente, 17*), cinco de ordem (*inicia,5; logo, 7; antes, 15; depois, 15; fecha, 16*), três de existência (*é, 4; são, 10; é, 17*) e um de pessoa (*A autora,5*).

GE 3 PF

Não há título na resenha, apenas um destaque em negrito para o nome do livro, do texto e da autora. A extensão está adequada, 32 linhas. Há exposição do texto resenhado, apreciação crítica e uma recomendação explicitada à linha 8. Conta-se com a presença bastante clara da estrutura do silogismo, ressaltando o propósito do texto na linha 6, os objetivos na linha 8, os juízos e refutação nas linhas 12 à 19, o contra-argumento nas linhas 20 à 23 e a conclusão enfática nas linhas 29 à 32. O texto resenhado e exemplos são empregados como evidências e o argumento de autoridade está na linha 12, com uma citação.

Pelo alto grau de envolvimento dos alunos com o texto, pode-se afirmar que há paixão, a abordagem é quase panfletária e a originalidade está em querer mostrar “a outra face do professor”, linha 18. Como estratégia de negociação foi empregada a condicional *se* na linha 20 e há fortes refutações, das linhas 8 à 11 e da 12 à 28. Foram marcados 12 conectivos, um modalizador, 16 adjetivos e os verbos estão no presente. Há três lugares de quantidade (*muitas*, 5; *algumas*, 6; *todas*,14), três de qualidade (*somente*,13; *real*,19; *verdadeiros*, 26), nenhum de ordem, oito de existência (*são*, 6; *é*, 8; *é*, 9; *é*, 15; *é*, 22; *são*, 23; *está*, 29) e um de pessoa (*autora*, 12).

Este texto é exemplar, no sentido de atender as características do gênero, pois apresenta sólidos comentários em um texto autônomo, que não faz meras referências ao texto resenhado, mas tenta de fato criticá-lo, apresentando juízos consistentes e com fortes indícios de autoria.

GE 4 PF

O título da resenha está inadequado, a extensão está de acordo com o previsto, 39 linhas, apresenta-se o texto resenhado, assim como a sua apreciação crítica: a recomendação está explicitada nas linhas 6 e 7. Conta-se com a estrutura do silogismo, o texto resenhado é empregado como evidência e o argumento de autoridade está na citação ao “autor”, na linha 10. Embora longo, não há sinais de envolvimento com o texto, logo, não há paixões, mas nas linhas 35 e 36 há opiniões originais, objetivas. Como estratégia de negociação, desperta-se a benevolência do auditório universal na linha 7 e há uma refutação sutil nas linhas 36 e 37. Foram marcados 11 conectivos, dois modalizadores, 11 adjetivos e os verbos estão no presente. Há nove lugares de quantidade (todos, 7; mais, 7; inúmeras, 14; algumas, 16; mais, 22; mais, 26; mais, 32; mais, 36; pluralidade, 38) ,cinco de qualidade (principalmente, 17; apenas, 22; essencial, 37; suma importância, 38; principalmente, 39), quatro de ordem (desde, 6; até, 6; a partir, 24; final, 32), cinco de existência (é, 6; é, 11; é, 24; são, 36; é, 38) e um de pessoa (o autor,10).

GC 1 PI

A resenha GC1 PI, produzida pelo Grupo de Controle, limita-se a um resumo longo (73 linhas) e detalhado do texto resenhado. Apresenta como título a insígnia TEXTO: *Linguagem/ Língua / Lingüística*, que foi considerado inadequado. Há a reprodução de parte da bibliografia do texto resenhado e a síntese de cada parte do texto, com três páginas. Na quarta página vem o título **RESENHA**, que retoma o texto, e "dialoga" com ele (*Não concordo que a língua sânscrita tenha vindo...*), em seguida surgem explanações sobre o sânscrito, mas a discordância com o texto não ficou bem articulada. Além de a extensão ter sido considerada inadequada, estão desorganizadas a exposição e a apreciação crítica. A recomendação (linhas 97 e 98) configura-se ambígua, pois os autores afirmam que o texto foi *bem escrito*, mas *há contradições para quem nunca estudou a lingüística*.

Para efeitos de análise, que levantou dados quantitativos, foi considerado apenas o texto que vai da linha 74 (**RESENHA**) à 98, pois geraria incoerências quantificar as ocorrências em todo o texto, principalmente porque a primeira parte é meramente um resumo e está em desacordo com o que foi proposto. Mesmo assim, a parte considerada para análise apresenta problemas: não se verifica a presença da estrutura do silogismo; ocorrem evidências – o texto resenhado usado como fato e o exemplo sobre o sânscrito –, conquanto o texto esteja confuso, das linhas 84 à 91. O argumento de autoridade surge na linha 95, quando a autora é citada. A rejeição explicitada na linha 82 (*Não concordo...*) representa o sentimento ou paixão que foi despertado pelo texto e é também a marca de originalidade; não há estratégias de negociação e, embora haja a “rejeição”, não se pode considerá-la refutação pela falta de justificativas adequadas e explicitadas com precisão.

O parágrafo final denota um equívoco quanto às relações de sentido estabelecidas pelos conectivos: há um *entretanto* dispensável ao lado de um *apesar* que seria responsável pela carga argumentativa do período, se este fosse melhor articulado. Faltam evidências sobre o fato de o texto resenhado ser bem escrito (linguagem clara, vocabulário acessível) e quais contradições ocorrem. Foram levantados 11 conectivos, dois *apenas* com valor de modalizadores (linhas 78 e 95), 4 adjetivos e os verbos estão no presente do indicativo. Como lugar de quantidade tem-se *todas* na linha 89; de qualidade *apenas* nas linhas 78 e 95 e *somente* na 92; nota-se a ausência de lugares de pessoa e de ordem – esta última acentua a desorganização do texto; mas há 3 ocorrências do lugar de existência (linhas 75, 80 e 81).

Este texto foi lido em sala de aula, com a permissão dos autores, para exemplificar os deslizes a serem evitados numa resenha crítica. O grupo assimilou bem algumas informações quanto à estrutura do gênero, como se poderá notar adiante, na resenha GC1 PF.

GC 2 PI

A resenha possui um título original, extensão adequada, há exposição do texto resenhado e apreciação crítica, a recomendação está implícita na linha 5. Ela conta com a estrutura do silogismo, o texto resenhado é usado como evidência e há três argumentos de autoridade (*Petter*, 7; *Saussure*, 8 e *Chomsky*, 9). Não há paixões e a originalidade reside no apelo final, linha 21, propondo a leitura dos textos originais de alguns lingüistas citados. Como estratégia de negociação temos *apesar*, 19, empregado como figura retórica pela qual se concorda com o adversário em coisa passível de contestação e atenua a refutação nas linhas 19-21.

Foram marcados oito conectivos, um modalizador (*apenas*, 14), 11 adjetivos e os verbos estão no presente. Há um lugar de quantidade (*mais*, 6); dois de qualidade (*apenas*, 14 e *principais*, 19); um de ordem (*inicia*, 5); quatro de existência e um de pessoa (linha 2).

GC 3 PI

Aqui aparece um título interessante, a extensão está adequada (26 linhas), há uma exposição do texto resenhado e também apreciação crítica, a recomendação está explicitada na linha 23. Nota-se a presença da estrutura do silogismo, o texto resenhado é usado como evidência e o argumento de autoridade surge na linha 8 (*A autora aborda...*).

O texto é objetivo, não há paixões, nem idéias originais. A estratégia de negociação é a que busca despertar a benevolência do auditório particular na linha 23 e não há refutação. Foram marcados cinco conectivos, um modalizador, quatro adjetivos e os verbos estão no presente. Há três lugares de quantidade, dois de qualidade, dois de ordem, cinco de existência e um de pessoa. A particularidade dessa resenha é a presença de comentários críticos apenas no último parágrafo, onde se encontram também vários exemplos de lugares (existência: *é*, 23; *é*, 25; quantidade: *seis*, 24; ordem: *final*, 26) e muitos adjetivos (*bom*, 23; *boa*, 23; *detalhado*, 25), o que permite constatar o papel argumentativo desses recursos.

GC 4 PI

Não há nenhuma indicação de título nesta resenha, cuja extensão está adequada (23 linhas), com presença de exposição do texto resenhado e de apreciação crítica. A recomendação do texto está explicitada nas linhas 2 e 3. Nota-se a presença da estrutura do silogismo, o texto resenhado é usado como evidência e há três argumentos de autoridade (Margarida Petter, linha 2; Saussure, linha 13 e Chomsky, linha 15). Não há paixões, mas a contextualização (o texto lido por alunos iniciantes do curso de Letras) recorrente (linhas 2-3 e 22) o torna original. Como estratégia de negociação foi despertada a benevolência do auditório particular (linha 2) e não há refutação.

Foram marcados nove conectivos, nenhum modalizador, quatro adjetivos e a grande maioria dos verbos é empregada no presente. Há quatro lugares de quantidade, nenhum de qualidade, três de ordem (*ao iniciar, 5; primeiro, 13 e segundo, 15*, mais um curioso jogo de palavras que envolve o termo *determina* na linha 17, que pode ser lido como termina para tentar um paralelismo com o *ao iniciar* da linha 5: *Margarida Petter determina que a Lingüística estuda as línguas naturais sem se preocupar com as normas da gramática.*), um de existência e três de pessoa.

Grupo de Controle, Produção Final

GC 1 PF

A resenha GC1 PF tem título - *As Duas Faces do Português*, um tamanho adequado ao gênero - uma página, ou 25 linhas, apresenta o texto resenhado e a apreciação crítica surge na aceitação explícita do acordo (*Concordamos,12* e *Ainda concordamos,15*), mas não há uma recomendação explícita à leitura do texto resenhado. Houve avanço quanto a organização do gênero da PI para a PF, o que se percebe pela presença do box em anexo, no qual há dados da autora do texto, baseado nos modelos de resenhas oferecidos, lidos e analisados em sala de aula.

Porém, quanto ao conteúdo, a progressão foi limitada: foi feito praticamente um resumo do texto com comentários pouco articulados; assim, não se nota a presença da estrutura do silogismo. Foram considerados como evidências o próprio texto e o testemunho dos alunos, o argumento de autoridade está representado por duas citações da autora do texto resenhado (linhas 4-6 e linhas 15-17). Como os alunos se envolveram com o texto, há paixão e originalidade, mas nenhuma estratégia de negociação foi empregada, assim como não há refutação. Foram destacados 4 conectivos, 2 modalizadores (*realmente, 7* e *mesmo, 20*), 3 adjetivos e os verbos estão no presente, mas há algumas incongruências conceituais, como as apresentadas no quarto parágrafo (*Pode-se dizer que a língua escrita deriva-se da língua falada, pois ela vem se reduzindo à norma culta enquanto a língua falada vai desaparecendo.*).

Quanto aos lugares, foram marcados 4 de quantidade (*mais,6; vários, 12; menos, 18* e *inúmeros, 21*); 2 de qualidade (*só, 8* e *só, 18*); um de ordem (*no início, 4*); 9 de existência (*é, 2; são, 12; é,15; é, 21; é, 23; é, 24; está, 25; é, 27* e *é, 28*) e um de pessoa (*A autora nos revela...,2* e o box, 26-32, que faz referência à mesma pessoa, a autora).

GC 2 PF

A resenha não possui título, mas os dados sobre o texto resenhado estão destacados em um box no início do texto. A extensão está adequada (27 linhas), há exposição do texto resenhado e apreciação crítica; a recomendação está subentendida nas linhas 26 e 27, nas quais o “aluno” tanto pode ser aquele da escola (de ensino Fundamental e Médio) como os próprios autores do texto, alunos universitários, responsáveis por “reciclar” (*Talvez seja tempo de mudança para o ensino atual. Afinal, reciclar é fundamental!*, linha 27). Pode-se constatar um efeito positivo dessa recomendação, que denota envolvimento dos alunos/autores com o texto e, conseqüentemente, com suas escolhas profissionais.

A estrutura do silogismo é notada, mas não está perfeita porque a conclusão (linhas 24-27) não ficou muito clara. O texto resenhado é usado como evidencia e há quatro argumentos de autoridade (linhas 4, “a autora”; 12, Vygotsky; 15, Street e 22, Perini). O chamado final na linha 27 denota envolvimento com o texto ou paixão, e é também a marca de originalidade da resenha. A estratégia de negociação é a que faz uso do compartilhamento de valores nas linhas 26 e 27 e não há refutação. Foram marcados 12 conectivos, dois modalizadores, três adjetivos e os verbos estão no presente. Há três lugares de quantidade (*mais, 7; mais, 14; tantos, 24*), um de qualidade (*apenas, 7*), três de ordem (*a partir, 17; a partir, 19; atual, 27*), cinco de existência (*está, 11; é, 19; é, 24; é, 26; é, 27*) e um de pessoa (*Maria Auxiliadora Bezerra, 3; a autora, 4*).

GC 3 PF

A resenha possui um título (“Trabalhando com gêneros”, linha 3) que vem abaixo da indicação bibliográfica do texto resenhado. A extensão está adequada (38 linhas), há exposição do texto resenhado e apreciação crítica e a recomendação está explicitada na linha 36. Nota-se a presença da estrutura do silogismo, o texto resenhado e o ethos da autora, empregado como testemunho, têm função de evidências e há dois argumentos de autoridade, Vigotsky, 9 e “a autora”, 12 e reforçado em 24-30.

A admiração dos autores da resenha pela autora do texto resenhado denota paixão e resulta na marca de originalidade da resenha. Não há estratégias de negociação, nem refutação. Foram marcados 14 conectivos, dois modalizadores, 11 adjetivos e os verbos estão no presente. Há três lugares de quantidade, um de qualidade, um de ordem, 10 de existência e três de pessoa. A grande quantidade de adjetivos positivos no último parágrafo assume função argumentativa, tentando persuadir o leitor da resenha sobre a qualidade do texto resenhado, mas apenas um lugar de qualidade foi empregado (*apenas*, 22) quando se falava sobre o texto, resumindo-o. Os comentários críticos sobre o texto, presentes neste último parágrafo, foram introduzidos por um lugar de existência que se remete ao possível (*No texto é possível encontrar...*, linha 31).

GC 4 PF

A resenha possui título e a extensão está adequada, há uma exposição sobre o texto resenhado, complementado por apreciação crítica. Não consta uma recomendação explícita que indique a leitura do texto resenhado, nem uma não recomendação, que está justificada de forma meio confusa nas linhas 12-15. Talvez os alunos hesitassem a respeito de seu direito de tomar uma posição, isto é: se poderiam ou não recomendar o texto. Como não queriam recomendá-lo, pois para eles o texto apresenta problemas, preferiram modalizar, usando *apesar* e *porém*, mas não definiram sua postura, mantendo-a ambígua (*Apesar de seu vasto conhecimento no assunto abordado, a autora o transmite (ao leitor) de forma cansativa com vocabulário rico, porém, desconhecido de muitos que por serem leigos, acabam tendo maior dificuldade de compreensão.*). Nota-se a presença da estrutura do silogismo, o texto resenhado é usado como evidencia e a autora é citada duas vezes (linhas 5 e 16), apenas como uma autoridade evocada.

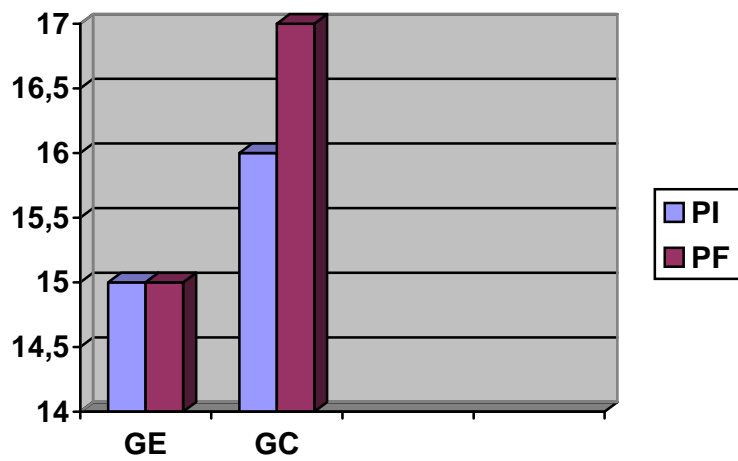
Embora se manifeste certa rejeição pelo texto resenhado, ela não chega a despertar paixões e, embora meio confusa, é a marca de originalidade do texto, que apresenta fortes indícios de autoria. Não há estratégias de negociação. Consta um *Apesar* na linha 12 que introduz sutilmente a refutação, pois é empregado como figura retórica pela qual se concorda com o adversário em coisa passível de contestação. Foram marcados cinco conectivos, um modalizador, quatro adjetivos. Figuram no presente as formas verbais. Há três lugares de quantidade (*vasto*, 12; *muitos*, 14 e *variedades*, 20); nenhum de qualidade, nenhum de ordem, três de existência (*é*, 7; *é*, 9 e *é*, 9) e dois de pessoa (“Dionísio”, 2 e Maria Auxiliadora Bezerra, 4).

Para dar visibilidade à análise em seu conjunto, foram confeccionadas cinco tabelas, nas quais foram marcadas as ocorrências de cada dado considerado.

Tabela I. Dados sobre as modificações relativas às características do gênero resenha crítica.

GÊNERO	adequação do título	extensão prevista	presença de descrição/exposição	apreciação crítica	recomendação explicitada
GE 1 PI	0	1	1	1	1
GE 2 PI	0	1	1	1	1
GE 3 PI	1	0	1	1	1
GE 4 PI	0	1	1	1	0
GE 1 PF	0	1	1	1	0
GE 2 PF	0	1	1	1	1
GE 3 PF	0	1	1	1	1
GE 4 PF	0	1	1	1	1
GC 1 PI	0	0	1	1	0
GC 2 PI	1	1	1	1	1
GC 3 PI	1	1	1	1	1
GC 4 PI	0	1	1	1	1
GC 1 PF	1	1	1	1	0
GC 2 PF	0	1	1	1	1
GC 3 PF	1	1	1	1	1
GC 4 PF	1	1	1	1	0

As ocorrências dos dados da PI e da PF no GE (15 e 15) e no GC (16 e 17) na categoria gênero estão sintetizadas no seguinte gráfico:

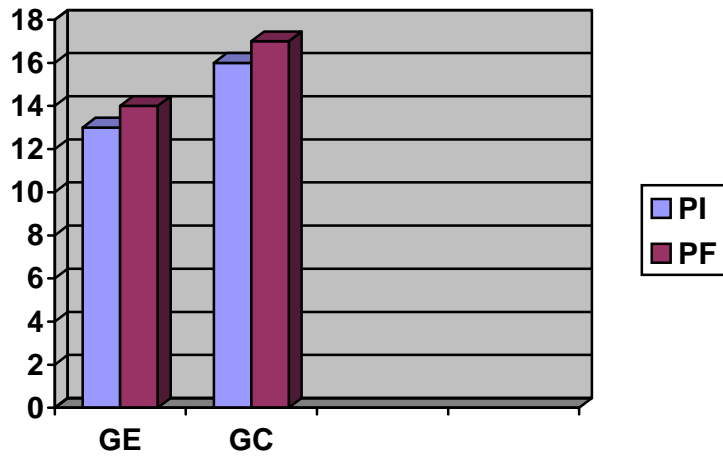


As modificações que ocorreram em decorrência da seqüência didática argumentativa estão sintetizados nas tabelas II, III e IV.

II. Recursos lógico-argumentativos

RECURSOS LÓGICO-ARGUMENTATIVOS	presença da estrutura do silogismo	evidências	argumentos de autoridade
GE 1 PI	1	1	1
GE 2 PI	1	1	1
GE 3 PI	1	1	1
GE 4 PI	1	2	1
GE 1 PF	1	1	1
GE 2 PF	1	2	1
GE 3 PF	1	2	1
GE 4 PF	1	1	1
GC 1 PI	0	2	1
GC 2 PI	1	1	3
GC 3 PI	1	1	1
GC 4 PI	1	1	3
GC 1 PF	0	2	1
GC 2 PF	1	1	4
GC 3 PF	1	2	2
GC 4 PF	1	1	1

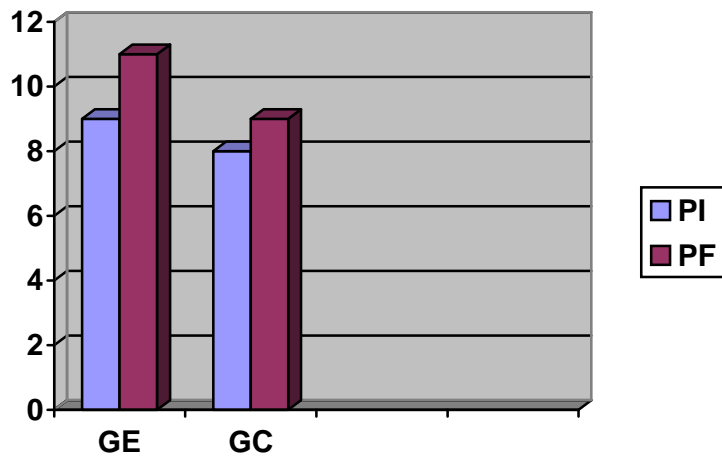
As ocorrências dos dados da PI e da PF no GE (13 e 14) e no GC (16 e 17) na categoria recursos lógico-argumentativos estão sintetizadas no seguinte gráfico:



III. Recursos retórico- argumentativos

RECURSOS RETÓRICO- ARGUMENTATIVOS	paixões	originalidade	negociação	refutação
GE 1 PI	1	0	1	0
GE 2 PI	1	1	1	1
GE 3 PI	0	0	1	0
GE 4 PI	1	1	0	0
GE 1 PF	0	1	1	1
GE 2 PF	0	0	1	0
GE 3 PF	1	1	1	1
GE 4 PF	0	1	1	1
GC 1 PI	1	1	0	0
GC 2 PI	0	1	1	1
GC 3 PI	0	0	1	0
GC 4 PI	0	1	1	0
GC 1 PF	1	1	0	0
GC 2 PF	1	1	1	0
GC 3 PF	1	1	0	0
GC 4 PF	0	1	0	1

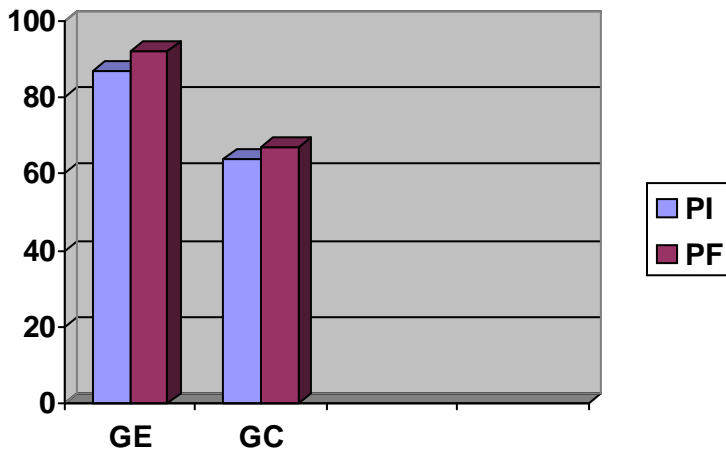
As ocorrências dos dados da PI e da PF no GE (9 e 11) e no GC (8 e 9) na categoria recursos retórico-argumentativos estão sintetizadas no seguinte gráfico:



IV. Recursos lingüísticos

RECURSOS LINGÜÍSTICOS	Conectivos	modalizadores	adjetivação	forma verbal: presente
GE 1 PI	7	1	9	1
GE 2 PI	17	3	15	1
GE 3 PI	5	0	4	1
GE 4 PI	11	3	8	1
GE 1 PF	15	1	6	1
GE 2 PF	6	0	7	1
GE 3 PF	12	1	16	1
GE 4 PF	11	2	11	1
GC 1 PI	11	2	4	1
GC 2 PI	8	1	11	1
GC 3 PI	5	1	4	1
GC 4 PI	9	0	4	1
GC 1 PF	4	2	3	1
GC 2 PF	12	2	3	1
GC 3 PF	14	2	11	1
GC 4 PF	5	1	4	1

As ocorrências dos dados da PI e da PF no GE (87 e 92) e no GC (64 e 67) na categoria recursos lingüísticos estão sintetizadas no seguinte gráfico:

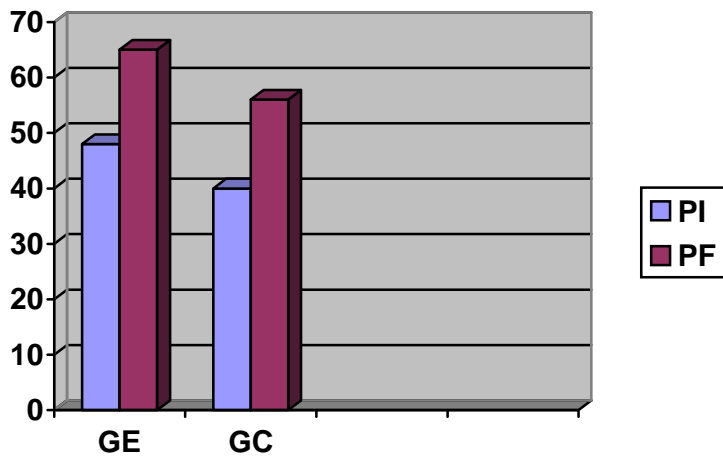


A presença de lugares está sintetizada na tabela V.

V. Lugares

LUGARES	quantidade	qualidade	ordem	existência	pessoa
GE 1 PI	5	3	3	2	1
GE 2 PI	4	2	2	10	1
GE 3 PI	1	1	2	2	2
GE 4 PI	3	0	1	2	1
GE 1 PF	2	2	6	1	1
GE 2 PF	4	1	5	3	1
GE 3 PF	3	3	0	8	1
GE 4 PF	9	5	4	5	1
GC 1 PI	1	3	0	3	0
GC 2 PI	1	2	1	4	1
GC 3 PI	3	2	2	5	1
GC 4 PI	4	0	3	1	3
GC 1 PF	4	2	1	9	1
GC 2 PF	3	1	3	5	1
GC 3 PF	3	1	1	10	3
GC 4 PF	3	0	0	3	2

As ocorrências dos dados da PI (48) e da PF (65) no GE e no GC (PI 40 e PF 56) na categoria lugares estão sintetizadas no seguinte gráfico:



3.3. Algumas implicações

No decorrer da aplicação, durante o primeiro semestre letivo de 2006, ocorreu o elemento surpresa, desencadeado pelas reais condições de trabalho que ecoaram na análise. No *campus* Chácara (Grupo de Controle), embora a turma não tivesse passado pelos módulos da seqüência argumentativa, como ocorreu no *campus* Vergueiro (Grupo Experimental), houve boa assimilação dos conceitos, graças à especificidade da turma: alunos mais maduros, alguns já no segundo curso superior (alunos que cursaram parcial ou completamente administração, letras, pedagogia) e poucos jovens egressos do Ensino Médio. A turma do *campus* Vergueiro (Grupo Experimental) era mais jovem, poucos já haviam freqüentado uma universidade anteriormente e o curso passou por turbulências administrativas que ecoavam nas aulas, tornando-as menos produtivas. Houve também o fator empatia - na turma da Chácara, o entrosamento com a professora foi maior. O critério de escolha da turma que passaria pela seqüência didática argumentativa foi motivado pelas próprias dificuldades da turma da rua Vergueiro, que pediu maiores esclarecimentos sobre os procedimentos argumentativos. Essa decisão foi incentivada, ainda, por um outro aspecto, de cunho acidental: nessa turma a duração das aulas era maior e havia mais tempo para o trabalho. Além disso, a turma era ligeiramente menor (noventa alunos, contra cento e dez na Chácara), o que fazia supor melhores condições de trabalho.

Devido a esses fatos imprevistos, alguns dados expostos na análise podem surpreender, mas se justificam. Pelo número de ocorrências quanto às modificações relativas às características do gênero resenha crítica, no GE, foram 15 na PI e 15 na PF, não havendo mudança da primeira produção para a segunda, mesmo após o grupo haver passado pela seqüência didática, perfazendo um percentual de 0% de alteração da PI para a PF. O que se notou foi maior apuro na apresentação dos textos, o que contou poucos pontos na análise, e não fica explícito na tabela de dados.

Já no GC houve um pequeno avanço, o número de ocorrências passou de 16 para 17, perfazendo o percentual de 6,25% de avanço. O cálculo da porcentagem de avanço considerou a diferença do maior para o menor número de ocorrências e, a partir dessa diferença, efetuou-se o cálculo.

Assim, talvez por conta da empatia com a professora e de menos problemas surgidos no decorrer do semestre, nos dois grupos que passaram pela seqüência didática sobre a resenha crítica, o GC obteve melhor desempenho. Considerando que nesta categoria era possível trabalhar com números absolutos (todos os dados previam apenas duas possibilidades: 1 se houvesse a ocorrência e 0 se não houvesse), perfazia-se um total absoluto de ocorrências de número 20, logo,

os números expressos pela análise foram muito positivos, houve entre 75% e 85% de ocorrências, o que confirma a eficácia da seqüência didática, quando se trabalha com gêneros da forma como se trabalhou.

Os dados referentes aos recursos, estratégias ou procedimentos argumentativos trabalhados na seqüência didática argumentativa revelam um pequeno percentual de avanço em todas as três categorias analisadas em ambos os grupos. Nestas categorias, não se pode trabalhar com números absolutos, porque as ocorrências variam, logo, o cálculo considerou apenas a diferença entre a PI e a PF nos dois grupos. No GE, que passou pela seqüência didática argumentativa, o avanço foi ligeiramente maior em todas as categorias, o que denota que a aplicação da seqüência trouxe resultados positivos, conquanto discretos.

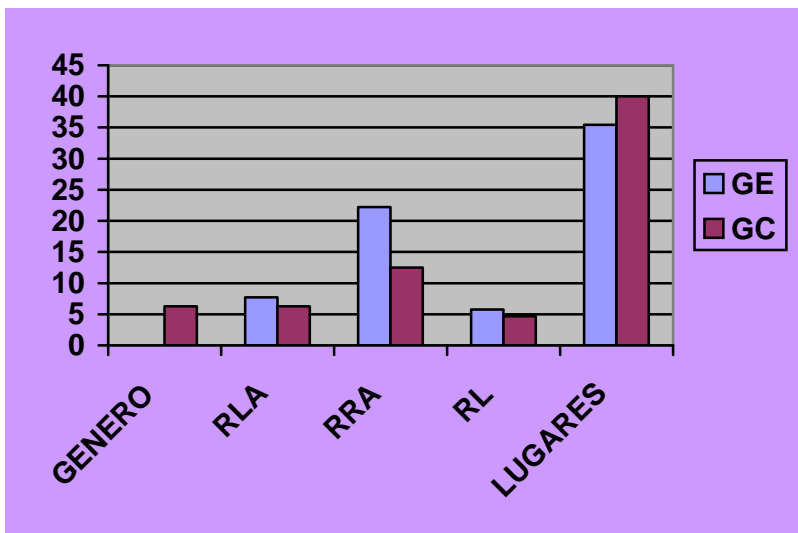
Verificando cada uma das três categorias: a primeira, que considerava o emprego dos recursos lógico-argumentativos, teve, no GE, o percentual de avanço da PI para a PF de 7,69% (passou de 13 para 14 ocorrências); no GC ele foi de 6,25% (de 16 para 17). Quanto aos recursos retórico-argumentativos, o percentual de avanço do GE foi de 22,22% (de 9 para 14) e do GC foi de 12,5% (de 8 para 9). Sobre os recursos lingüísticos, o percentual de avanço do GE foi de 5,74% (de 87 para 92) e o do GC foi de 4,68% (de 64 para 67), mas o número de ocorrências no GE foi bem maior, tanto na PI (87 contra 64 no GC) quanto na PF (92 contra 67 no GC).

O percentual de avanço da PI para a PF variou muito, quando se considera a ocorrência dos lugares, que, no GE foi de 35,41% e no GC foi de 40%. O efeito surpresa ocorreu novamente ao avaliar o desempenho do GC em comparação ao GE, que foi superior em relação às características do gênero, o que seria justificável, pois ambos os grupos passaram pela seqüência didática sobre o gênero. No entanto, poderia parecer surpreendente o resultado do GC em relação aos lugares, aqui considerados como mais um recurso argumentativo, trabalhados na seqüência argumentativa, pela qual o grupo não passou.

Caberia levantar uma hipótese a respeito. Ela levaria em conta as condições de trabalho e o tipo de aluno de cada uma das turmas. Por outro lado, se for considerado o número de ocorrências de emprego dos lugares no GE, percebe-se que ele é maior, tanto na PI (48, contra 40 na PI do GC) quanto na PF (65, contra 56 no GC). O fato relevante é que os lugares, como recurso argumentativo, revelaram-se o recurso de maior eficiência e operacionalidade, de acordo com as variações percentuais em ambos os grupos. Por esse motivo, eles acabaram assumindo posto relevante como objeto de análise deste trabalho. O gráfico apresentado a seguir ilustra essas variações.

Gráfico comparativo das porcentagens de variações entre a Produção Inicial e a Produção Final dos Grupos Experimental e de Controle, sendo:

- I. Gênero (GE 0%; GC 6,25%)
- II. RLA - Recursos lógico-argumentativos (GE 7,69%; GC 6,25%)
- III. RRA - Recursos retórico-argumentativos (GE 22,22%; GC 12,5%)
- IV. RL - Recursos lingüísticos (GE 5,74%; GC 4,68%)
- V. Lugares (GE 35,41%; GC 40%).



3.4. Reflexões sobre a aplicação

O objetivo inicial da experiência relatada visava a demonstrar a pertinência do emprego das seqüências didáticas para se trabalhar com o gênero e com o discurso argumentativo, o que se mostrou positivo, pois da PI para a PF, em ambos os grupos, houve avanços. Talvez não exatamente na proporção esperada, mas eles ocorreram.

O fato surpreendente foi observar os resultados da categoria lugares. Embora não tenha sido formalmente ensinada, por meio de seqüências didáticas, mas apenas abordada de forma oral, essa categoria se mostrou operacional, por aglutinar alguns conceitos já conhecidos pelos alunos, tanto do GE quanto do GC. Eles mostraram que sabem empregar lugares de quantidade adequadamente, pois pertencem a processos argumentativos quase naturais da língua, todo falante é capaz de estabelecer relações de quantidade e fazer o melhor uso disso. Talvez a relação de qualidade passe por aspectos mais sutis, que envolvem valores, mas no discurso argumentativo é uma ferramenta eficaz quando usada adequadamente. A relação de ordem também é bastante conhecida e envolve apenas certa capacidade de estabelecer prioridades de acordo com as condições que envolvem a produção do discurso. O lugar de existência talvez necessitasse de maior explanação, por envolver aspectos ontológicos, ou uma categorização de fundo filosófico, conhecimento que muitos alunos ainda não possuem, mas é bem mais acessível que aquelas categorias que envolvem aspectos lógico-argumentativos e retórico-argumentativos. Como o lugar de pessoa pode se fundir ao argumento de autoridade e é um aspecto discursivo relevante – é a voz do outro notada na polifonia e é responsável por parte da heterogeneidade do discurso – sua abordagem é bastante relevante e, ancorada nos teóricos da argumentação (com destaque para Perelman, 2002), é um recurso ou procedimento argumentativo bastante eficiente, quando empregado com pertinência.

Observados esses dados, considera-se útil tornar mais abrangente o horizonte dessas reflexões. A proposta que se segue decorre das observações dos dados da análise: ensinar formalmente os lugares como recursos argumentativos poderia colaborar para tornar a sistematização desse tipo de conhecimento mais eficaz. Esse ensino formal parte de alguns conhecimentos prévios dos alunos, não causa grande estranhamento e, a partir desse ponto, poderiam ser exercitadas as maneiras de empregá-los adequadamente, pois é esta a informação que falta à maioria dos alunos. Complementarmente, a partir dessas atividades, tornar-se-ia mais fácil trabalhar com as demais questões relativas à argumentação.

Partindo-se do princípio de que a argumentatividade está presente em toda e qualquer atividade discursiva, tem-se também como básico o fato de que argumentar significa considerar o outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas. Equivale, portanto, a conferir-lhe status e a qualificá-lo para o exercício da discussão e do entendimento, através do diálogo.

Lineide do Lago Salvador Mosca²⁸

²⁸ MOSCA, Lineide do L. S. (org.). **Retóricas de Ontem e de Hoje**. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 1997, p. 17.

4. Sugestões de desdobramento

A experiência relatada no capítulo anterior permitiu observar o valor dos lugares como procedimentos argumentativos. Por eles serem acessíveis aos alunos; pertencerem ao repertório de conhecimento prévio que eles possuem sobre estratégias argumentativas, e encerrarem grande carga argumentativa; por se referirem a grandezas comparativas, grau superlativo de qualidade, organização, realidades e pessoas; e pelo fato de os lugares sintetizarem outros recursos argumentativos (como conectivos, modalizadores, argumento de autoridade), pensou-se em possibilidades de trabalhá-los em cursos universitários, como auxiliares nos processos de aquisição de conhecimentos específicos sobre o discurso argumentativo.

Por não haver sido formalmente esboçado nas seqüências didáticas apresentadas nesta pesquisa, o emprego dos lugares pelos alunos demonstrou ser uma prática intuitiva, da qual eles fizeram uso e se mostrou eficiente. Uma sugestão para formalizar essa prática e tentar torná-la mais produtiva seria o desenvolvimento de uma metodologia de ensino dos lugares como procedimentos argumentativos. Essa metodologia também encontraria seu pilar nas seqüências didáticas, seguindo seu modelo. Na situação inicial haveria a apresentação do gênero a ser trabalhado, os motivos desse trabalho, sua inserção em um projeto maior – a escrita de pesquisa –, a adaptação dos textos e exercícios oferecidos aos alunos de acordo com os respectivos contextos (os aqui propostos foram elaborados para alunos do curso de Letras, mas podem e devem variar de acordo com os cursos ou objetivos almejados). Por fim, seria sugerida uma produção inicial, que seguiria o modelo do gênero a ser trabalhado. Os módulos se desenvolveriam abordando os lugares tratados nesta pesquisa, o de quantidade, de qualidade, de ordem, de existência e de pessoa. Seriam oferecidos conceitos e exercícios de fixação da função desses lugares no discurso argumentativo. Concluindo a seqüência didática, na situação final, seria proposta uma nova produção, refazendo a inicial e procurando inserir nela mais lugares, tornando-a discursivamente mais eficiente.

Essa seqüência didática sobre os lugares teria a função de tornar a aquisição ou a fixação de conhecimentos sobre o discurso argumentativo mais acessível; ela parte de pressupostos anteriormente conhecidos pelos alunos, faz menção subentendida de procedimentos lógicos e retóricos, que não precisam ser nomeados como tais, a não ser que essa nomeação seja indispensável ou solicitada. Isso evitaria certa rejeição e o advento de obstáculos (traduzidos em declarações de alunos como *é difícil, é complicado, nunca aprendi isso...*), e, o mais importante, ela poderia ser projetada para outras situações em que se faz uso do discurso argumentativo, tornando sua prática mais eficiente. Essa seqüência poderia ser assim estruturada:

Situação inicial

Apresentação dos lugares e seu conceito como forma vazia, sem conteúdo ideológico, mas com função lógico-discursiva, que ocupa papel semelhante ao dos conectivos de uma língua, estabelecendo relações de sentido que aqui estariam delimitadas à quantidade, qualidade, ordem, existência e pessoa.

Indicação da função dos lugares como prática argumentativa apropriada no estágio de ensino trabalhado – ensino superior –, quando o conhecimento de outras estratégias já tiver sido adquirido e como auxiliar na introdução à escrita de pesquisa, basicamente argumentativa, que faz uso dos acordos com o auditório e com ele compartilha valores (Perelman, 1957/ 2002), pois, como afirma Eco (1977/1996, p. 2): “Escrever é um ato social: escrevo para que o leitor aceite aquilo que lhe proponho”. Considerando que Eco se refere ao texto acadêmico (a citação foi retirada da obra *Como se faz uma tese*), supõe-se que o aluno conheça e faça uso do discurso argumentativo. Se o conhece e o domina, está muito bom; se não, como ocorre em várias universidades, inclusive naquela em que houve a aplicação, o conhecimento dos lugares pode vir a ser útil.

Proposição do trabalho com gêneros introdutórios à escrita de pesquisa, como a resenha crítica. Pode haver um agrupamento de gêneros de escrita de pesquisa, em ordem crescente de dificuldade, como o encontrado em manuais de “metodologia do trabalho acadêmico ou científico”. Tem-se, por exemplo, o fichamento, o resumo, a resenha crítica, o ensaio, o artigo, o projeto de pesquisa, o relatório de pesquisa, a monografia (ou TCC, Trabalho de Conclusão de Curso), a dissertação, a tese e o memorial.

Aqui, a resenha crítica é o gênero escolhido e ela será empregada como instrumento para permitir o trabalho com os lugares. Assim, inicialmente, faz-se necessário apresentar uma seqüência didática do gênero resenha (como a proposta anteriormente) e destacar, na análise dos modelos de resenhas apresentados aos alunos, o papel dos lugares. Por exemplo, na resenha da página seguinte, “Rubens Rewald leva conceitos da física quântica à ficção” (apresentada como modelo no material oferecido aos alunos, discutida em sala de aula), tem-se como exemplos do emprego dos lugares:

1. Lugares de quantidade: *mais*, linha 2 , terceira coluna; *demais*, linha 6, terceira coluna;
2. Lugares de qualidade: *principal*, linha 21, terceira coluna;
3. Lugares de ordem: *primeira*, linha 19, primeira coluna; *segunda*, linha 21, segunda coluna; *por último*, linha 9, terceira coluna;
4. Lugares de existência: *é*, linha 15, segunda coluna;

5. Lugares de pessoa: *Rubens Rewald*, linha 6, primeira coluna; *Jean-Claude Bernadet*, linha 11, primeira coluna.

Destacar a função argumentativa dos lugares e mostrar como eles colaboram para tornar o texto mais convincente ao estabelecer relações claras de prioridade, superioridade, organização de raciocínio, realidade e corroboração, expressas, respectivamente, pelos lugares de quantidade, qualidade, ordem, existência e de pessoa. Após a análise da resenha oferecida como modelo, propor a confecção da produção inicial (resenha de um texto lido pelos alunos). Nos módulos seguintes, seriam trabalhados cada um dos lugares.

Pensando em possíveis desdobramentos desta aplicação, propõe-se, a seguir, uma sugestão de seqüência didática voltada para o trabalho sistemático com os lugares.

Módulo 1 – lugares de quantidade

São expressões que denotam noção de quantidade e servem para reforçar dados pelo seu valor quantitativo, pelo que existe em maior ou menor número, valorizando algo por razões quantitativas (ou por haver menos aspectos negativos e mais aspectos positivos envolvidos em uma questão). Na resenha usada como modelo tem-se, por exemplo, *mais*, linha 2, terceira coluna, indicando um aspecto que poderia ser valorizado por um ator para enriquecer um personagem (*mais ambigüidade*); *demais*, linha 6, terceira coluna, que acentua o verbo “contar”, valorizando-o e revelando um juízo do resenhista.

Exercício

Procure tornar as afirmações abaixo mais eficazes ao empregar lugares de quantidade.

1. O ser humano se fortalece com os desafios.
2. A escola ideal se faz em condições reais.
3. Os prejuízos causados pelo mau uso do dinheiro público se refletem no resultado do

Brasil no exame PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos, coordenado pela OCDE, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico).

Módulo 2 – lugares de qualidade

As expressões que indicam qualidade geralmente se sobrepõem às que indicam quantidade. Elas são exemplificadas por expressões como *principal*, *apenas*, *único*, *somente*, *essencial* e indicam algo que tenha superioridade absoluta entre seus pares. Reforçam que aquilo que tem qualidade superior é imprescindível, único e essencial para a obtenção de algum fim específico. Na resenha, tem-se *principal*, linha 21, terceira coluna, que evoca a real qualidade do texto e porque sua leitura é recomendável.

Exercício

Faça com que as afirmações abaixo sejam reforçadas com o emprego dos lugares de qualidade.

1. A proposta do Ministro aborda, pela primeira vez, a consideração da opinião dos alunos.
2. Os exames servem para diagnosticar pontos positivos e negativos do ensino e não selecionar ou avaliar.
3. O trabalho exaustivo e sem reconhecimento são apontados com frequência pelos professores.

Módulo 3 – lugares de ordem

Ao ordenar um texto, pode-se visualizar sua organização interna e este é o maior mérito de se fazer uso dos lugares de ordem, que explicitam uma ordenação temporal por meio de expressões como *de início*, *em primeiro lugar*, *primeiro*, *para começar*, *em princípio*, *a princípio* e suas seqüências que culminam em expressões como *para finalizar*, *em último lugar*, *por fim*, *para concluir*, *enfim...*Na resenha analisada como modelo, temos *primeira*, linha 19, primeira coluna; *segunda*, linha 21, segunda coluna; *por último*, linha 9, terceira coluna, que indicam a ordem em que foi analisada a obra resenhada, dividida em três partes.

Exercício

Organize, usando ordenações diferentes, a afirmação abaixo:

1. No texto há uma afirmação, apresenta exemplos que a confirmam e demonstra a validade das idéias lançadas por meio de dados estatísticos.

Módulo 4 – lugares de existência

Uma idéia apenas tem validade se ela fizer menção a alguma coisa que é de fato, em sua essência, e faz oposição tácita ao que ela não é ou ao que ela poderia ser (real X possível). Por exemplo, na resenha analisada, tem-se na linha 15, terceira coluna, *é responsável*, apontando um fato que é analisado no texto resenhado e *não é um exercício..*(linha 18, terceira coluna) para esclarecer a essência do texto analisado. Algo apenas existe se for demonstrado por meio da

linguagem e mais especificamente, pelo emprego do verbo ser ou estar no tempo presente do modo indicativo. É uma volta simbólica a um dos grandes temas da filosofia grega, a ontologia, que debatia sobre o “ser das coisas” e é ilustrado pelo filósofo Parmênides, a quem se atribui a afirmação “O ser é e o não-ser não é”²⁹.

Exercício

Prove a existência de três possibilidades:

1. A de que o ensino no Brasil pode melhorar.
2. A de que a escola pode passar por transformações.
3. A de que o professor pode obter reconhecimento.

Módulo 5 – lugar de pessoa

Em meio a muitas idéias e teorias, é preciso saber selecionar as que são realmente válidas. Após um esforço investigativo, algumas pessoas são selecionadas como dignas de confiança não apenas por serem autoridades nas questões levantadas, mas por apresentarem também qualidades éticas que as diferenciam e reforçam seu prestígio. É o que Perelman e Tyteca afirmam estar vinculado *à sua dignidade, ao seu mérito, à sua autonomia e confere valor ao que é feito com cuidado, ao que requer um esforço* (1958/2002, p. 107-108). Essas qualidades éticas dizem respeito, principalmente, ao que a pessoa representa no contexto em que está sendo citada. Em uma resenha, é imprescindível citar o autor do texto resenhado e também podem surgir outras pessoas, que reforcem as qualidades ou a falta delas no texto resenhado e podem ser lembradas pelo resenhista para estabelecer comparações, ratificações ou retificações. Na resenha analisada encontram-se *Rubens Rewald*, linha 6, primeira coluna, que é o autor do texto resenhado e a quem se atribui os méritos e deméritos de seu texto; também é citado *Jean-Claude Bernadet*, linha 11, primeira coluna, orientador do autor e também crítico e ensaísta, qualidades que reforcem seu prestígio e sua autonomia – é alguém digno de confiança.

²⁹ A novidade do pensamento de Parmênides reside no método racional e crítico, que é ponto de partida de toda dialética filosófica na Grécia. Do real, desde que nele se pensa, pode-se dizer: é; e não se pode dizer: não é; porque não se pode conhecer nem exprimir aquilo que não é (BRÉHIER, 1938/1977, p.56).

Exercício

Busque pessoas cujas idéias podem reforçar as lançadas abaixo:

1. Alguns estudiosos acreditam que a educação pode transformar o homem e seu contexto.
2. Os políticos afirmam que a CPMF amplia verbas para a saúde.
3. As atrizes admiradas por crianças e adolescentes cometem deslizes que não são exemplares.

Situação final

Após o último módulo sobre os lugares na seqüência didática e após ter tentado dirimir o maior número possível de dúvidas, os alunos serão convidados a redigir uma nova resenha sobre o mesmo texto ou reescrever a resenha anterior, fazendo uso intensivo e adequado dos lugares.

Nesta sugestão de trabalho com os lugares, no momento da produção final, optou-se por um exercício de reescrita pelo fato de ele ter se mostrado bastante eficiente em outras experiências que fizeram uso de seqüências didáticas para ensinar gêneros, como a desenvolvida em uma sala de terceiro semestre do curso de Letras na UNIP do campus Vergueiro, em 2006, na disciplina Metodologia do Trabalho Acadêmico. Essa turma possuía os conhecimentos da seqüência didática argumentativa por ter tido a pesquisadora como professora nos semestres anteriores³⁰ e recebeu as mesmas instruções a respeito da seqüência didática sobre o gênero resenha crítica que as turmas GE e GC, no mesmo semestre. Foi testada a possibilidade de se trabalhar com o mesmo texto da produção inicial, que passaria por um processo de reescrita e o resultado, em relação ao domínio do gênero – único aspecto trabalhado neste momento – foi bastante positivo, como ilustram as duas produções a seguir, oferecidas apenas a título de ilustração de como a reescrita pode ser mais produtiva, ao ser trabalhada em um módulo final de uma seqüência didática, do que seria a escrita de um novo texto, como o que foi relatado na experiência descrita no capítulo anterior, na qual os alunos redigiram uma nova resenha, a partir de um novo texto lido, em vez de fazer a reescrita da versão inicial.

³⁰ Nas disciplinas Lingüística Geral e Filosofia.

Exemplos de resenhas do terceiro semestre, sendo a PI uma resenha do capítulo “Métodos Científicos”, da obra de FACHINI, Odília. *Fundamentos de Metodologia*. São Paulo Saraiva, 2003. A PF foi a reescrita da resenha, seguindo de forma mais aprimorada as sugestões oferecidas na seqüência didática sobre a resenha crítica (verificar Anexo B).

Assim, o trabalho com as seqüências didáticas pode ser muito produtivo, não apenas para introduzir ou reintroduzir gêneros, mas também para trabalhar com outras possibilidades discursivas, reforçando aspectos predominantes nos discursos descritivo, narrativo, conversacional e expositivo, além do argumentativo. Deve-se considerar as condições de produção de cada discurso, pois, por exemplo, uma narrativa, será estruturalmente distinta de outra se o público ao qual se dirige for infantil ou adulto (será menos ou mais complexa, com linguagem elaborada ou acessível, etc.).

A sugestão de um trabalho que envolva a escrita de pesquisa cobre algumas lacunas observadas em relação a essa escrita, muitas vezes desconhecida de alunos, futuros pesquisadores, que adquirem informações de forma autodidata, percorrendo um caminho que pode ser encurtado por sua presença no ensino formal, papel esse que é também o da universidade, a qual oferece, com raras exceções, informações apressadas em disciplinas como “Metodologia do Trabalho Acadêmico”, que abordam aspectos técnicos sobre a escrita de pesquisa, informações importantes, mas insuficientes. O que permanece lacunar são as informações sobre como desenvolver o texto acadêmico, como fazer uso de recursos lingüísticos e estilísticos próprios desse tipo de texto. Por isso o trabalho com as seqüências didáticas, que apresenta um gênero específico (poderia ser o próprio TCC, Trabalho de Conclusão de Curso) torna-se pertinente. Com a ampliação das seqüências para aspectos discursivos pode-se obter, no mínimo, uma aproximação do resultado que se espera obter, pois esta metodologia revelou-se operacional.

Quanto ao papel do trabalho de reescrita, essa prática vem recebendo a atenção de vários pesquisadores, entre eles Matencio (2006, p.93-105), que aborda a pertinência de uma abordagem da reescrita nas práticas discursivas acadêmicas como retextualização, ou seja, a confecção de um novo texto (oral ou escrito; aqui, especificamente escrito) a partir de um primeiro texto, ou texto-base. Essa atividade permite que as operações lingüísticas, textuais e discursivas que foram empregadas no texto-base sejam projetadas em uma nova situação de interação. Para a autora, retextualizar, como atividade inserida no ambiente acadêmico, significa que,

Em síntese, por meio da retextualização, o estudante estabelece contato tanto com o fazer-científico em sua área de formação, quanto com os gêneros que aí circulam e colocam em funcionamento esse domínio discursivo; a partir desse contato, passa a construir um *saber fazer* e um *saber dizer* (op. cit., p. 99).

O trabalho de reescrita pode ser feito (e o é) em vários estágios do ensino, assim como o estudo dos gêneros e de aspectos discursivos por meio de seqüências didáticas. Os gêneros podem ser agrupados de acordo com os aspectos lingüísticos, textuais ou discursivos que se pretendem trabalhar. Pode-se elaborar seqüências não muito longas, que dêem conta de aspectos pontuais, compostas por cerca de cinco módulos, mais uma situação inicial e uma situação final. Um

exercício interessante para o Ensino Médio, por exemplo, seria trabalhar o discurso narrativo por meio de crônicas, que permitem o intercâmbio de todas as seqüências discursivas (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional), sem prejuízo ao gênero, ou melhor, valorizando suas características como gênero heterogêneo. Depois, dentro desse agrupamento de gêneros predominantemente narrativos, passar-se-ia a trabalhar com o conto ou com gêneros mais complexos, seguindo a teoria da progressão em espiral³¹. Na universidade, seriam valorizados a escrita de pesquisa e o agrupamento de gêneros acadêmicos – fichamento, resumo, resenha crítica e acadêmica, relatório científico, artigo científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação, tese, memorial, abordados também em uma progressão em espiral.

³¹ A uma abordagem linear, que encara o trabalho sobre textos narrativos como propedêutico para os textos informativos e argumentativos, opomos um procedimento que concebe a progressão das aprendizagens "em espiral". Essa expressão remete a um ensino da atividade textual a cada nível. O que varia de um nível para outro são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e acabamento do texto (Dolz e Schneuwly, 2004, p.124).

4.1. Pistas para o trabalho com a escrita argumentativa na universidade

Pelo que foi exposto, é possível traçar algumas pistas de como a escrita argumentativa pode ser trabalhada com maior eficácia na universidade, cumprindo objetivos ora amplos, ora pontuais. Os objetivos amplos seriam aqueles que prevêm um trabalho prolongado, fazendo uso de seqüências didáticas de gêneros diversos, agrupados, em espiral, em gêneros acadêmicos. Para cada aspecto particular de cada gênero, novas seqüências seriam elaboradas.

Os objetivos pontuais referem-se a um uso eficaz do discurso argumentativo, presente nos gêneros acadêmicos, que pode ser favorecido com a apresentação de uma metodologia de trabalho com os lugares, procedimentos argumentativos eficazes. Assim, retomando o caráter universal que Aristóteles legou aos lugares³², eles podem ser trabalhados como um dos primeiros passos no percurso da argumentação, presente em vários gêneros, inclusive os que fazem parte da escrita acadêmica.

Uma possibilidade de trabalhar com alguns lugares, selecionados entre os propostos por Aristóteles e estendidos por Perelman e Tyteca (1958/2002, p. 92-108), seria por meio do emprego da seqüência didática sobre os lugares previamente apresentada. Os lugares seriam inseridos em seqüências que trabalhassem com os vários gêneros que podem fazer parte de um gênero maior, a escrita de pesquisa, em uma relação hiperônima (a escrita de pesquisa engloba o fichamento, a resenha, a tese, etc.).

Para finalizar as partes desse trabalho, nos módulos finais das seqüências sobre os gêneros ocorreria a reescrita da produção inicial, projetando o emprego dos lugares para outros gêneros, previstos ou não.

Esse trabalho final permanece, aqui, apenas como uma sugestão por não ter sido aplicado efetivamente e por ser resultado de uma longa reflexão, que poderá, em outro momento, voltar a ser testada.

³² Citando Aristóteles (s/d, p. 139):

II. [Necessidade dos lugares-comuns a todos os gêneros.]

3. Todos os oradores se vêem obrigados a utilizar em seus discursos, além dos lugares particulares, os lugares-comuns relativos ao possível e ao impossível, porque uns mostram como uma coisa sucederá, os outros, como ela sucedeu. 4. Outras considerações comuns a todos os discursos: as que dizem respeito à grandeza. Pois não é verdade que os oradores empregam a depreciação e a amplificação, quando aconselham ou dissuadem, louvam ou censuram, acusam ou defendem?

Nesse momento surgiriam as condições necessárias para a retomada dos objetivos iniciais, mesmo que parcialmente, de modo teórico e prático, permitindo que os alunos, enfim, se assumissem como autores.

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores da mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor quanto as de outros autores: ele decorre portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.

Mikhail Bakhtin³³

³³ BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004, p.123.

5. Considerações finais

O objetivo inicial deste trabalho era a análise das especificidades das etapas de elaboração e de produção de uma escrita argumentativa na universidade. Tratava-se de uma tentativa de entender melhor as dificuldades com as quais os alunos se deparavam. A primeira hipótese sustentava que havia lacunas no processo de aprendizagem e que elas estavam relacionadas ao desconhecimento de algumas estratégias, recursos ou procedimentos argumentativos e ao fato de que a aprendizagem não levava em conta, suficientemente, a complexidade das operações que a escrita argumentativa implica.

Com o objetivo de tentar preencher algumas dessas lacunas, a argumentação foi trabalhada em uma seqüência didática que levava em conta procedimentos relacionados à sua origem e à tradição dos estudos a ela concernentes. Ela foi conceituada como um discurso que toma sentido apenas na relação com um interlocutor e com uma situação que visa à solução de uma discordância nas representações dos parceiros envolvidos na troca. Para ocorrer de forma eficiente, ela faz uso de procedimentos ou estratégias – os recursos lógicos, retóricos e lingüísticos – que seriam trabalhados de forma mais detalhada. Ao lado desses recursos, foi valorizado o uso da língua natural, que faz da argumentação um discurso não unívoco, mais ou menos verossímil, cujas conclusões são sempre provisórias e variam de acordo com a situação em que está envolvida.

Esses objetivos iniciais, embasados em teóricos da argumentação, criaram constrangimento nos alunos, espantados diante de tantos operadores argumentativos e procedimentos vários. No processo de confecção da tarefa proposta – resenhas críticas de textos previamente estudados – eles se sentiram inibidos diante da escrita, diminuídos perante os que transitam agilmente pelo universo letrado e, ao redigir, ainda que tentassem assumir a própria representação como autores, em linhas gerais, ficaram circunscritos à paráfrase.

A reformulação dos objetivos – a essa altura, pouco produtivos – levou à compreensão do universo próprio aos alunos, reduzindo-se ao “possível”, isto é, ao trabalho com elementos que já faziam parte de seu repertório de usuários da língua escrita, com a finalidade de aperfeiçoá-los mais e mais.

A capacidade de argumentar é muito precoce e geralmente compartilhada, mas nem todas as argumentações são válidas. Geralmente, a qualidade de uma argumentação pode ser medida pela sua eficácia ou pela qualidade dos dados e das inferências que ela apresenta. Os dois critérios não se excluem. A eficácia é relativa aos interlocutores, a qualidade intrínseca dos

elementos remete ao julgamento ou à ética daquele que produz o discurso. A perspectiva adotada aqui levou em conta o critério da qualidade: na medida em que é questão de ensino e aprendizagem, a escolha parece se impor, mesmo que, na teoria, todos os tipos de argumentação deveriam ser visados. O critério da eficácia se encontra, nessa perspectiva, essencialmente relacionado ao contexto e a escolha pelos lugares, como forma de promovê-la, torna-se coerente, pois concilia a necessidade de adaptar os objetivos à realidade em que estão inseridos.

O discurso argumentativo foi abordado de forma pragmática, aplicado em um contexto escolar, mas que leva em conta as contribuições da teoria da argumentação no discurso de Amossy (2006), aplicada aos discursos que visam a agir sob o auditório e também aos que exercem influência, sem parecerem claramente persuasivos. A análise apresentada neste trabalho se insere na abordagem da argumentação no discurso, pois tentou verificar como os alunos assimilaram alguns recursos ou procedimentos argumentativos, como os aspectos lingüísticos, comunicativos, dialógicos e interacionais. Investigou também os procedimentos relacionados ao gênero resenha crítica, que possui uma dimensão argumentativa, e que aqui, para fins didáticos, estendeu-se para uma visada particularmente argumentativa.

Geralmente, pode-se dizer que há argumentação quando é explicitada uma posição, um ponto de vista, uma forma de perceber o mundo, expressos com base em posições e visões antagônicas ou divergentes, tentando fazer prevalecer as próprias colocações. Assim, não se pode ter uma dimensão argumentativa do discurso fora de uma situação na qual duas opiniões ao menos são consideradas: aqueles que consistem em construir o objeto sobre o qual está a controvérsia e aquelas que consistem em elaborar as imagens respectivas dos interlocutores e abrem um espaço de negociação. Essas operações se realizam espontaneamente e de maneira mais ou menos elaborada, quando envolve uma maioria de locutores adultos. Sua concretização não se efetua, entretanto, senão de maneira lenta e progressiva no curso do desenvolvimento das aptidões de comunicação. A aquisição de uma competência eficaz, nesse domínio, requer uma prática e um aprendizado formal. Assim, uma conduta de argumentação deve considerar as características do objeto em questão e se basear em dados fiáveis e precisos. Também apresenta as inferências, conforme os princípios de base da lógica de uma língua natural, para apresentar um grau suficiente de aceitabilidade; leva em conta aquele a quem o locutor se dirige, marcando a posição adversa e as objeções; e supõe aptidões cognitivas, verbais e comunicativas bem desenvolvidas. Esses aspectos constitutivos do discurso argumentativo apresentam um certo grau de elaboração e comportam operações muito diferentes. Todos postulam um distanciamento em relação às representações e às reações espontâneas da linguagem familiar. Ao mesmo tempo, eles implicam

uma capacidade de discriminação e de escolha entre posições diferentes e daí a atitude de distinguir os pressupostos e os valores subjacentes.

Quando a argumentação é exercida em situação dialogal, as questões, objeções e reações do interlocutor facilitam a elaboração do argumentar e uma verbalização adaptada à situação. Por outro lado, no caso da argumentação escrita, a característica monológica da produção implica que o escritor tenha domínio sozinho das operações concernentes. Ele deve encarar as exigências específicas da escrita que requerem uma parte importante da atenção: a análise das tarefas com a definição de objetivos, a planificação de diferentes aspectos da realização (conteúdo, estrutura textual, relação ao contexto) e a organização, o que postula exigências de alto nível e um regerenciamento dos conhecimentos disponíveis. Os numerosos entraves que pesam sobre a textualização – despertar o interesse e guiar o leitor, estabelecer relação entre o conhecido e o novo, manter a coerência global e uma orientação argumentativa, direcionar a polarização em um objeto definido... – é uma tarefa de grande complexidade.

Assim, ao admitir que a argumentação constitui um objeto de aprendizagem digno de consideração em virtude das competências que põe em jogo, aceita-se também a idéia de que seus traços fundamentais devam ser exercitados e esclarecidos. O ensino da argumentação pode ser efetivado, pelo menos em parte, de maneira autônoma, ou seja, sem que se acumulem as dificuldades específicas da conduta argumentativa e as dificuldades próprias da escrita considerada como produto final. Diversos tipos de escrita podem evidentemente ser utilizados como suportes ou mesmo como produtos, durante esta fase, como foi proposto nesta pesquisa, mas eles não constituem a única finalidade do trabalho, sistemático e gradativo. O objetivo final seria a colaboração para a apropriação, por parte dos alunos, de um fazer argumentativo que possa ser empregado em diversas situações, extrapolando o universo escolar.

A trajetória percorrida pela pesquisa aqui desenvolvida conduziu muito mais longe que o ponto de partida inicial previa. Mas, por outro lado, ela deixa também um certo número de questões em suspense, particularmente aquelas que são diretamente ligadas à didática da escrita argumentativa. A perspectiva é que outras pesquisas sejam consagradas a este fim e coloquem seus tijolos no edifício que se constrói, a partir do reconhecimento da importância social da palavra que visa a diminuir a distância entre os seres, considerando o fato de que a competência permite a cada um ocupar um lugar ativo nesse processo. Esse espaço pode ser conquistado, se houver um trabalho metódico centrado no aluno e que leve em conta todas as dimensões importantes da interação verbal.

Complementando, confirma-se a importância da aprendizagem da escrita argumentativa, seja como prática, inserida em um amplo projeto, como a escrita de pesquisa, ou como exercício, nos vários estágios da vida escolar. Com essa finalidade, seus objetivos, apostas, tanto intelectuais quanto éticas ou políticas, no mais amplo sentido, serão evocados. O trabalho sobre a argumentação consiste certamente num excelente instrumento de convite ao diálogo e à aceitação das diferenças, um meio privilegiado de favorecer e desenvolver a competência de comunicação. Ele colabora para compreender as condições de intersubjetividade, solicitando a afirmação da pessoa no reconhecimento da alteridade.

No que concerne a relação ao objeto trabalhado como instrumento nesta pesquisa, a resenha crítica, o melhor conhecimento de suas características, pela professora e pelos alunos, permitiu avaliar as representações espontâneas e seu peso de imaginação ou de afetividade, principalmente no processo de construção do *ethos* dos alunos, complexo, que se manifestava ora submisso (não se posicionando por se considerarem intelectualmente inferiores aos autores dos textos resenhados ou à professora), ora rebelde (posicionando-se de forma intempestiva, desqualificando os textos resenhados, sem apresentar justificativas adequadas), ora indiferente (cumprindo a tarefa, como se fosse apenas mais um dever escolar). A análise envolveu um percurso de observação da realidade considerada e a percepção da tomada posição dos alunos, variada e complexa, consequência das condições das turmas que, em geral, compõem as classes universitárias, atualmente, nas instituições privadas: alunos de diferentes idades e interesses, com repertórios diversos e condições de vida muito variadas. Considere-se que seria importante, para o professor de classes desse tipo, compreender a necessidade de reduzir a ambição de seu projeto pedagógico. Trata-se de classes extremamente heterogêneas de todos os pontos de vista: etário; sócio-econômico; cultural; de motivação e interesses. É inevitável, nesse contexto, que o docente acabe tendo de lidar com essas diferenças, com bastante flexibilidade, contentando-se em estabelecer um número restrito de metas. Colocado este aspecto, desde o início, ele trabalhará de modo mais tranquilo e, talvez, mais eficaz.

Por esse motivo fez-se necessário o refinamento dos objetivos desta pesquisa – ainda que se espere colaborar para o aumento do grau de letramento dos alunos em relação à escrita argumentativa por meio do trabalho com procedimentos específicos, esses procedimentos podem ser sintetizados com o emprego da abordagem dos lugares – eles carregam informações lógicas (lugares de quantidade, de ordem e de pessoa), retóricas (lugares de qualidade e de existência) e lingüísticas, pois os lugares se manifestam pelo uso de operadores lingüísticos, como os conectivos, que estabelecerão relações de sentido de quantidade e de ordem; os modalizadores, que indicarão as qualidades do texto; os verbos *ser* e *estar* no presente do indicativo, que expõem

o caráter existencial das idéias. Para efetivar esse trabalho, comprovou-se a utilidade de fazer uso da metodologia das seqüências didáticas.

O ensino pode assumir o papel de promover a escrita argumentativa, ao fornecer os instrumentos suscetíveis de dar às mensagens a melhor chance de serem bem recebidas, explorando de maneira otimizada as aptidões cognitivas, lingüísticas e comunicativas dos alunos. A escola é, de fato, o lugar de surgimento e de afinamento da competência da escrita e, em particular, da escrita argumentativa. O funcionamento progressivo das operações e dos saberes relativos a esta prática constituem um dos objetivos importantes do ensino da língua materna. Este objetivo compreende ao mesmo tempo a tomada de consciência das virtualidades significativas e expressivas da linguagem e sua inserção num contexto social, prevendo os diversos discursos que o atravessa.

Não se pode descartar, no processo de ensino da argumentação, o papel da argumentação oral, que constitui uma etapa necessária e essencial da progressão, como ocorreu na experiência relatada. Os alunos sentiam-se muito à vontade para debater oralmente os problemas propostos e demonstraram fluência, ao redigir exercícios que expressassem posições polêmicas sobre o assunto debatido (o papel da gramática e o da lingüística no ensino de língua portuguesa). Porém, o objeto trabalhado aqui foi a escrita argumentativa, que possui especificidades insubstituíveis. É mais difícil ensinar e requerer competências lingüísticas complexas, mas o fato de torná-las independentes dos imperativos de imediato, como a redação de vestibular, promove, como vantagem, o distanciamento e o trabalho de maturação. Assim, o ensino progressivo das operações argumentativas favorece o retorno reflexivo ao texto, aos meios e ao fim da mensagem. Há uma modificação na própria relação com a linguagem ou com o pensamento. Essa virtude da escrita argumentativa demanda tempo e paciência; ela se realiza de maneira privilegiada quando se dirige ao outro, nas trocas discursivas, e garante um esforço que será recompensado com mais liberdade e autonomia de pensamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Jean-Michel. (1991). **Éléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga.
- _____. (1991). Une typologie d'inspiration bakhtinienne: penser l'hétérogénéité textuelle. **ELA (Etudes de Linguistique Appliquée)**. Paris, n° 83. p. 7-18, jul-set 1991.
- _____. (1997). Unités rédactionnelles et genres discursifs: cadre général pour une approche de la presse écrite. **Pratiques**. n° 94, p. 03 – 18, Juin 1997.
- _____. (1997). **L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion**. Paris : Armand Colin.
- _____.(2004). Une approche textuelle de l'argumentation : « schéma » , séquence et phrase périodique. **L'Argumentation aujourd'hui – positions théoriques en confrontation**. Textes réunis par Marianne Doury et Sophie Moirand. Paris : Presse Sorbonne Nouvelle, 2004, p.77-102.
- _____. (2005). **La linguistique textuelle**. Introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris: Armand Colin.
- AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. (1997). **Stéréotypes et clichés**. Paris: Nathan. Collection 128.
- AMOSSY, Ruth (org.) (2005). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto.
- _____. (2006). **L'argumentation dans le discours**. Paris: Armand Colin.
- ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. (2006). **Resenha**. São Paulo: Paulistana.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude e DUCROT, Oswald. (1983). **L'argumentation dans la langue**. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude. (1995). **Théorie des topoï**. Paris: Kimé.
- ARISTÓTELES. (s/d). **Arte Retórica e Arte Poética**. Rio de Janeiro: Ediouro.
- _____. (1971). **Tópicos. Dos argumentos Sofísticos**. São Paulo: Abril. Coleção Os Pensadores, vol. IV.
- _____. (2006). **Retórica**. Prefácio, introdução e tradução de Manuel Alexandre Júnior (Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- AUSTIN, John Langshaw. (1970). **Quand dire, c'est faire (How to do things with words)**. Paris: Editions du Seuil.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. (1990). «Heterogeneidade(s) enunciativa(s)». **Caderno de Estudos Lingüísticos**. Campinas, v.19, p.25-42, jul./dez.1990.
- BAKHTIN, Mikhail M. (2003). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2004). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- BARRÉ-DE MINAC, Christine. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. **Revue Française de Pédagogie**, n° 113, p. 93-133, octobre-novembre-décembre 1995.
- _____. (2000). **Le rapport à l'écriture – Aspects Théoriques et Didactiques**. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- _____.(2006). «Saber ler e escrever numa dada sociedade». In CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves e BOCH, Françoise (orgs.) **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- BARTHES, Roland. (1994). « L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire. » **Recherches rhétoriques**. Communications,16. Paris : Seuil, p.254-340.
- BENVENISTE, Emile. (1995). **Problemas de Lingüística Geral**. São Paulo: Nacional/ Edusp.
- BEZERRA, Paulo. (2005). Polifonia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto.

- BOCH, Françoise. (1998). **Pratiques d'écriture et de réécriture à l'université – la prise de notes, entre texte source et texte cible**. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- BOURDIEU, Pierre. (1977). L'économie des échanges linguistiques. **Langue Française**. Paris, nº 34, p. 17-34, mai 1977.
- BRAIT, Beth. (org.) (2005). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto.
- _____. (org.) (1997). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine (1997). Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997, p.281-290.
- _____. (1998). **Subjetividade, argumentação e polifonia**. São Paulo: UNESP.
- _____. (coord.) (2003). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez.
- _____. (2004). **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1998) **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 - **Lei de Diretrizes e Bases do Sistema Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto.
- BRÉHIER, Emile. (1977) **História da Filosofia**. Tomo primeiro, fascículo I. São Paulo: Mestre Jou.
- BRONCKART, Jean-Paul. (2003). **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo; EDUC.
- CHARAUDEAU, Patrick. (1998). L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit. **Le Français Aujourd'hui**, p.6-15, septembre 1998.
- _____. (2005). **Le Discours Politique. Les masques du pouvoir**. Paris : Vuibert.
- CHAROLLES, Michel. (1978). Introduction aux problèmes de la coherence des textes. **Langue Française**, Paris, nº 38, p. 7 – 41, mai 1978.
- CHAUÍ, Marilena. (2004). **Convite à Filosofia**. São Paulo, Ática.
- COPI, Irving M. (1978). **Introdução à lógica**. São Paulo: Mestre Jou.
- CÔRREA, Manoel Luiz G. (2002). **Linguagem & Comunicação Social**. São Paulo: Parábola.
- _____. (2004). **O Modo Heterogêneo de Constituição da Escrita**. São Paulo: Martins Fontes.
- DABÈNE, Michel. (1987). **L'adulte et l'écriture – contribution à une didactique de l'écrit em langue maternelle**. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- _____. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. **Repères**, nº 4, p.9-22, set 1991.
- DIONÍSIO, Angela P., MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. (2005). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Lucerna.
- DOLZ, Joaquim et SCHNEUWLY, Bernard. (1996). Apprendre a écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? **ELA (Etudes de Linguistique Appliquée)**. Paris, nº 101, p. 73 – 86, jan-mars 1996.
- _____. e colaboradores. (2004). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- _____. e PASQUIER, A. (1994). Um decálogo para ensinar a escrever. In: **Cultura y educación**. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução de Roxane Rojo, p. 31 – 41, 1996.
- _____. (1994) Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. **Repères** nº 10, p. 163 – 179.
- DOURY, Marianne e MOIRAND, Sophie (orgs.) (2004). **L'argumentation aujourd'hui**. Positions théoriques en confrontation. Paris: Presse Sorbonne Nouvelle.
- DUBOIS, Jacques et alii (Grupo Mu). (1974). **Retórica Geral**. São Paulo: Cultrix.

- DUBOIS, Jean et alii. (2001) **Dicionário de Lingüística**. São Paulo; Cultrix.
- DUCROT, Oswald . (1981). **Provar e Dizer**. São Paulo: Global.
- _____. (1987). **O dizer e o dito**. Campinas, SP: Pontes.
- _____. (2004). Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. In: **L'Argumentation aujourd'hui** – positions théoriques en confrontation. Textes réunis par Marianne Doury et Sophie Moirand. Paris ; Presse Sorbonne Nouvelle, p. 17-34.
- FIORIN, José Luiz (org.). (2003). **Introdução à Lingüística** - I. Objetos teóricos. São Paulo: Contexto.
- _____ e SAVIOLI, Francisco Platão (1995). **Para entender o texto** – Leitura e redação. São Paulo: Ática.
- FORTKAMP, Mailce B. M. e TOMITCH, Lêda M. B.(orgs.). (2000). **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Insular.
- GARCIA, Othon M. (1983). **Comunicação em Prosa Moderna**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- GARDES-TAMINE, Joëlle. (1995). **La Rhétorique**. Paris : Armand Colin.
- GOLDSTEIN, Norma S., IVAMOTO, Regina M.E.F., LOUSADA, M. Silvia O. (2005). **Português**, 5ª a 8ª séries. Escolas Associadas, São Paulo, 4 volumes - ISBN 85-7481-189-0
- GOODY, Jack. (1979). **La raison graphique – la domestication de la pensée sauvage**. Paris : Minuit (original 1977).
- _____. (1988). **Domesticação do pensamento selvagem**. Lisboa: Editorial Presença.
- GRAFF, Harvey J . (1995). **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GRIZE, Jean-Blaise. (2004). Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter. In: **L'Argumentation aujourd'hui** – positions théoriques en confrontation. Textes réunis par Marianne Doury et Sophie Moirand. Paris: Presse Sorbonne Nouvelle, p. 35-43.
- GROSSMANN, Francis (org.). (1998). **Pratiques langagières et didactiques de l'écrit** - Hommage à Michel Dabène. Grenoble : IVEL- LIDILEM.
- ILARI, Rodolfo. (1986). **A Lingüística e o Ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ e GERALDI, João Wanderlei. (2004). **Semântica**. São Paulo: Ática.
- HIGOUNET, Charles. (1997/1955) **L'écriture**. Paris: PUF.
- JAKOBSON, Roman. (1969). **Lingüística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix.
- KATO, Mary A .(1995). **No Mundo da Escrita**. São Paulo: Ática.
- _____. (1999). **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Cathérine. (1986). **L' implicite**. Armand Colin Éditeur: Paris.
- KLEIMAM, Angela B. (org.). (1995). **Os significados do letramento**. Campinas - SP: Mercado de Letras.
- KLINKENBERG, Jean-Marie. (1996). **Sept Leçons de Sémiotique et de Rhétorique**. Toronto: Éditions du Gref.
- KOCH, Ingedore G. V. (1987). **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez.
- _____ . e FÁVERO, Leonor L. (1994). **Lingüística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez.
- _____. (2004). **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes.
- LAKATOS, Eva M. e MARCONI, Marina de A .(2001). **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Atlas.
- MACHADO, Anna Rachel (2000). “Uma Experiência de Assessoria Docente e de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Produção de Textos na Universidade”. Revista **D.E.L.T.A .**, São Paulo: EDUC, vol. 16, n° 1, p. 1 – 25, 2000.
- _____ (coord.), LOUSADA, Eliane e ABREU-TARDELLI, Lília S. (2004). **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial.
- MAINGUENEAU, Dominique. (1984). **Genèses du discours**. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur.
- _____. (1987). **Nouvelles tendances en analyse du discours**. Paris: Hachette.

- MANDENHALL, Vance. (1990). **Une introduction à l'analyse du discours argumentatif**. Canada: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée. (2002). **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Florianópolis-SC : EDUSC – Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (1996). **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- MOSCA, Lineide do L. S. (org.). (1997). **Retóricas de Ontem e de Hoje**. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP.
- OLÉRON, Pierre. (1983). **L'argumentation**. Presses Universitaires de France: Paris.
- ORLANDI, Eni P. (2003). **A Linguagem e seu Funcionamento**. Campinas - SP: Pontes.
- PARRAS FILHO, Domingos. e SANTOS, João A . (1998). **Metodologia Científica**. São Paulo: Futura.
- PASCHOAL, Mara Sophia Z. e CELANI, Maria Antonieta A. (1997). **Lingüística Aplicada - da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar**. São Paulo: Educ.
- PÊCHEUX, Michel. (2002). **O discurso – estrutura ou acontecimento**. Campinas, SP: Pontes.
- PENLOUP, Marie-Claude. (2006). Vers une didactique de l'écriture centrée sur l'apprenant et ses pratiques. **Diptyque 5** – Didactique de l'écrit – la construction des savoirs et le sujet-écrivain. Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005. CORAL, Université d'Orleans, IUFM d'Orleans-Tours (France). Presses Universitaires de Namur (Belgique), p. 81-104, 2006.
- PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1958/ 2002). **Tratado da Argumentação. A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes.
- PERELMAN, Chaïm. (1993). **O Império Retórico: Retórica e Argumentação**. Porto: ASA.
- _____. (1996). **Ética e Direito**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1999). **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes.
- PETRI, Maria José C. (1994). **Argumentação Lingüística e Discurso Jurídico**. São Paulo: Selinunte.
- PLANTIN, Christian. (1990). **Essais sur l'argumentation**. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative. Paris: Kimé.
- _____. (org.) (1993). **Lieux communs – topoi, stereotypes, clichés**. Paris: Kimé.
- _____. (2004). Situation des études d'argumentation : de délégitimations en réinventions. **L'Argumentation aujourd'hui** – positions théoriques en confrontation. Textes réunis par Marianne Doury et Sophie Moirand. Paris: Presse Sorbonne Nouvelle, p.159-181.
- _____. (2005). **L'argumentation**. Coleção Que sais-je? Paris: Presses Universitaires de France.
- PLEBE, Armando. (1978). **Breve História da Retórica Antiga**. São Paulo: EDUSP.
- PORTINE, Henri. (1978). **Apprendre à argumenter**. Analyse de discours et didactique des langues. Paris: Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (B.E.L.C.).
- POSSENTI, Sírio. (1988). **Discurso, Estilo, Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes.
- PRETI, Dino. (org.) (2003). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH - USP.
- ROSENBLAT, Ellen (2000). Critérios para a construção de uma seqüência didática no ensino dos discursos argumentativos. In ROJO, Roxane (org.) **A Prática de Linguagem em Sala de aula – praticando os PCNs**. São Paulo; EDUC/ Mercado de Letras.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1969). **Curso de lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 279 p.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. (1986). **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez.
- SCHNEUWLY, Bernard. (1989). La conception vygotkyenne du langage écrit. **ELA(Etudes de Linguistique Appliquée)**, Paris, n° 73, p. 107 – 117, janvier-mars 1989.
- _____. (1994) Qu'est-ce qu'apprendre / enseigner à lire et à écrire aujourd'hui? **Recherches** n° 20, p.51-60, 1° semestre 1994.

- _____. (2005). De l'utilité de la «transposition didactique». **Didactique du français**. Orgs. Jean-Louis Chiss et alii. Bruxelles, Belgique : DeBoeck, p. 47-59.
- _____. et DOLZ, J. (1997). Les genres scolaires - des pratiques langagières aux objets d'enseignement. **Repères** n° 15, p. 27-p. 40.
- SIGNORINI, Inês. (2002). Métapragmatique de l'écriture en milieu scolaire brésilien. **LIDIL** n° 25, p. 71-84, jul. 2002.
- THYRION, Francine. (1997). **L'écrit argumenté**. Questions d'apprentissage. Série Pédagogique de l'Institut de Linguistique de Louvain.
- _____. (2006). Argumenter par écrit: quelle didactique? **Diptyque 5** – Didactique de l'écrit – la construction des savoirs et le sujet-écrivain. Actes de la journée d'étude du 13 mai 2005. CORAL, Université d'Orleans, IUFM d'Orleans-Tours (France). Presses Universitaires de Namur (Belgique), p. 55-80.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos.(2003). **Gramática e interação** - uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez.
- TODOROV, Tzvetan. (1981). **Mikhail Bakhtine: le principe dialogique**. Suivi de *Ecrits du Cercle de Bakhtine*. Paris: Editions du Seuil.
- TOULMIN, Stephen E. (1958/ 2001). **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes.
- VANHULLE, Sabine. (2004). L'écriture réflexive, une inlassable transformation sociale de soi. **Repères**, n° 30, p. 13-31.
- VANOYE, Francis. (1987). **Usos da linguagem** : problemas e técnicas na produção oral e escrita. São Paulo : Martins Fontes.
- VIGNAUX, Georges. (1988). **Le discours acteur du monde**. Paris: Ophrys.
- _____. (1976). **L'argumentation**. Genève: Librairie Droz.
- VYGOTSKY, Lev S. (1987). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1988). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICES

A . Material apresentado aos alunos sobre resenha crítica

Resenha crítica

A resenha crítica pode ser conceituada como um texto cujo objetivo é apresentar um outro texto (livro, filme, peça teatral, espetáculo, exposição, evento), desconhecido do leitor, de forma crítica. Essa apresentação deve oferecer, além de uma exposição do tema ou dos assuntos tratados, o maior número possível de informações sobre o texto, dentro dos limites do espaço reservado à resenha. Além de expor e descrever, a resenha deve criticar. A resenha crítica pode ser conceituada como um texto cujo objetivo é apresentar um outro texto (livro, filme, peça teatral, espetáculo, exposição, evento), desconhecido do leitor, de forma crítica. Essa apresentação deve oferecer, além de uma exposição do tema ou dos assuntos tratados, o maior número possível de informações sobre o texto, dentro dos limites do espaço reservado à resenha. Além de expor e descrever, a resenha deve criticar, isto é, apresentar uma análise ou julgamento sobre o texto resenhado, com base em uma argumentação convincente. Ela não é uma mera citação de um texto, não se confunde com o resumo, é uma construção original e não uma simples redução do texto-fonte, avaliando-o criteriosamente.

Alguns dados são imprescindíveis em uma resenha crítica:

1. O texto resenhado deve conter um título, o tamanho de no mínimo uma lauda inteira e no máximo duas laudas, ou entre 25 e 35 linhas. Os parágrafos devem estar bem articulados e desenvolvidos, evitando estilo telegráfico ou apresentação na forma de tópicos. A linguagem deve ser objetiva, coerente, clara, com emprego de escolhas lexicais adequadas, principalmente as que guardam valor argumentativo, como os adjetivos, os conectivos e os modalizadores. Deve-se atentar para o emprego do tempo verbal no presente e dar preferência à norma culta da língua, evitando o coloquialismo.
2. A estrutura da resenha é composta por uma introdução, informativa e bem fundamentada; por um desenvolvimento, com julgamentos objetivos e bem articulados; e arrematada por uma conclusão, na qual os julgamentos são reafirmados e em que novas dimensões, não abordadas na obra resenhada, podem ser abertas.
3. Devem-se oferecer informações básicas sobre o texto resenhado: nome do autor, nome do texto, local e data da publicação.
4. A apreciação do resenhista pode ocorrer por meio de comentários que se aproximam da estrutura do silogismo clássico (com premissas e conclusão) e emprego de argumentos de autoridade.
5. É necessário apresentar evidências (provas), que justifiquem essa apreciação: dados estatísticos, exemplos, fatos, relatos, testemunhos, citações.
6. É aconselhável adotar uma atitude rigorosa, assim, o resenhista deve evitar as falácias [ignorância do assunto, contradição (falta de coerência), generalização, petição de princípio (provar o que já está provado), equívoco, falsa causa, força, ofensa, falsa analogia, falta de coesão...], pois elas invalidam o argumento. Para isso, é preciso usar palavras precisas e escrever com clareza.
7. O emprego de recursos retóricos-argumentativos é bastante produtivo para se obter a persuasão. Alguns deles são: presença de implícitos; ironia; humor; juízos que despertam paixões, como os relacionados a sentimentos,

ideologia, valores éticos e morais, cultura, economia, psicologia, estética, sociedade; refutação e estratégias de negociação, como a concessão e a cortesia.

8. Os comentários devem ser pertinentes e abordar se é importante a contribuição da obra, se há presença de idéias originais ou criativas, se há a apresentação de novos conhecimentos.

Material oferecido aos alunos sobre a seqüência didática argumentativa

Módulo 1

Argumento e estrutura do silogismo

Um argumento é qualquer grupo de proposições tal que se afirme ser uma delas derivada das outras, as quais são consideradas provas evidentes da verdade da primeira.

O silogismo é composto por premissas e conclusões. É o argumento perfeito - de premissas válidas e verdadeiras extrai-se uma conclusão válida e verdadeira.

Por exemplo: Todo homem é mortal.

Sócrates é homem.

Logo, Sócrates é mortal.

Diz-se que um texto tem a estrutura de um silogismo quando apresenta parágrafos com o valor de premissas e um parágrafo final, com uma conclusão. As premissas são proposições ou declarações que são enunciadas como provas ou razões para aceitar a conclusão, que é uma proposição que se afirma com base nas premissas. A organização de premissas e conclusão forma o argumento silogístico, que é qualquer grupo de proposições tal que se afirme ser uma delas derivada das outras, as quais são consideradas provas evidentes da verdade das outras.

Exercícios

1. Formule premissas que justifiquem as conclusões abaixo:

c) O cigarro faz mal para a saúde.

d) Nenhum homem é uma ilha.

4. Reforce ou atenuie a conclusão.

5. Explícite a articulação entre as premissas e a conclusão com ajuda de organizadores textuais.

Módulo 2

Dedução e indução

Os argumentos estão tradicionalmente divididos em dois tipos: *dedutivos e indutivos*. Se bem que todo argumento implique a pretensão de que suas premissas forneçam a prova da verdade de sua conclusão, somente um argumento *dedutivo* envolve a pretensão de que suas premissas forneçam uma prova *conclusiva*. No caso dos argumentos dedutivos, os termos técnicos "válido" e "inválido" são usados no lugar de "correto" e "incorreto". Um raciocínio dedutivo é *válido* quando suas premissas, se verdadeiras, fornecem provas convincentes para sua conclusão, isto é, quando as premissas e a conclusão estão de tal modo relacionadas, é absolutamente impossível as premissas serem verdadeiras se a conclusão tampouco for verdadeira. Todo raciocínio (ou argumento) dedutivo é válido ou inválido; a tarefa da lógica dedutiva é esclarecer a natureza da relação entre as premissas e a conclusão em argumentos válidos, e assim, nos permitir que discriminemos os argumentos válidos dos inválidos. A dedução parte de uma afirmação geral ou universal para uma conclusão particular ou individual.

Um raciocínio indutivo, por outro lado, envolve a pretensão, não de que suas premissas proporcionem provas convincentes da verdade de sua conclusão, mas de que somente forneçam *algumas* provas disso. Os

argumentos indutivos não são "válidos" nem "inválidos" no sentido em que esses termos se aplicam aos argumentos dedutivos. Os raciocínios indutivos podem, é claro, ser avaliados como melhores ou piores, segundo o grau de verossimilhança ou probabilidade que as premissas confirmam às respectivas conclusões. Na indução parte-se de afirmações particulares ou individuais para atingir uma conclusão geral ou universal.

Exercício

Distinguir os argumentos dedutivos e indutivos contidos nos seguintes trechos:

1. Como os testes demonstraram que foram precisos, pelo menos, 2,3 segundos para manobrar a culatra do rifle de Oswald, é óbvio que Oswald não poderia ter disparado três vezes - atingindo Kennedy duas vezes e Connally uma vez - em 5,6 segundos ou menos.

2. Um hortelão que cultiva sua própria horta, com suas próprias mãos, reúne em sua própria pessoa três caracteres diferentes: de proprietário rural, de agricultor e de trabalhador rural. Seu produto, portanto, deveria pagar-lhe a renda do primeiro, o lucro do segundo e o salário do terceiro.

ADAM SMITH, **A Riqueza das Nações**

3. Nota-se, pela situação do país, pelos hábitos do povo, pela experiência que temos tido sobre esse ponto, que é impraticável levantar qualquer soma muito considerável para a tributação direta. As leis fiscais têm-se multiplicado em vão; novos métodos para aplicar a arrecadação foram tentados inutilmente; a expectativa pública tem sido uniformemente desapontada e as tesourarias estaduais continuam vazias.

ALEXANDER HAMILTON, **The Federalist**, número XII

FONTE: COPI, I.M. Introdução à Lógica. São Paulo: Mestre Jou, 1978.

Módulo 3

Falácias

A palavra "falácia" é usada de múltiplas maneiras. Um uso perfeitamente correto da palavra é o que se lhe dá para designar qualquer idéia equivocada ou falsa crença. Em lógica, uma falácia é um tipo de raciocínio incorreto. Pode ser uma forma de raciocínio que parece correta, mas quando examinada cuidadosamente, não o é. É possível fazer um levantamento das falácias não-formais mais comuns, dividindo-as em duas categorias, as falácias de relevância, aquelas cujas premissas são irrelevantes para as suas conclusões, e, portanto, são incapazes de estabelecer a verdade dessas conclusões; e as falácias de ambigüidade, aquelas cujos argumentos contêm palavras ou frases ambíguas, cujos significados variam, proporcionam um duplo sentido.

Falácias de relevância

1. *Recurso à força* - Quando se apela para a força ou ameaça de força para provocar a aceitação de uma conclusão.
Ex.: guerra ou coação policial.
2. *Ofensa* - É cometida quando, em vez de tentar refutar a verdade do que se afirma, ataca o homem que fez a afirmação, ofendendo-o. O caráter pessoal de um homem é logicamente irrelevante para determinar a verdade ou falsidade do que ele diz ou a correção ou incorreção de seu raciocínio. Ex.: as palavras de baixo calão, as ideologicamente condenadas. Podem também ser circunstanciais, como no caso da réplica do caçador acusado de matar animais inocentes: "Por que se alimenta o senhor com carne de gado inocente?" Aqui, o acusador não pode recriminar o caçador, pela circunstância de ele não ser vegetariano.

3. *Ignorância do assunto* - abordagem do assunto sem conhecimento de causa, fuga ao assunto ou abordagem tangencial. Ex.: citar um autor ou uma obra sem conhecê-los e cometer imprecisões.
4. *Apelo à piedade* - Compaixão. Por vezes ridículo, como o argumento do advogado de defesa de um réu acusado de assassinar o pai e a mãe que afirma: como condenar um rapaz que assassinou brutalmente o pai e a mãe, visto que se trata de um pobre órfão?
5. *Contradição* - falta de coerência nos níveis sintático - falta de coesão ("João foi à festa, todavia porque não fora convidado."), semântico("Paulo tem um veículo possante. É um cavalo árabe puro sangue."), estilístico ("Prezado José: Neste momento quero expressar meus profundos sentimentos por sua mãe ter batido as botas."), pragmático (pedido: aceitação ou recusa, não ameaça).
6. *Apelo à autoridade* - respeito indevido a pessoas apenas por serem famosas, nem sempre especialistas nos assuntos discutidos. Ex.: publicidade.
7. *Generalização* - aplicar uma regra geral a um caso particular, cujas circunstâncias acidentais tornam a regra inaplicável. Ex.: Todo político é corrupto.
8. *Falsa causa* - inferir que um acontecimento é causa de outro apenas porque ocorreu primeiro ou quando não há provas demonstrativas entre causa e efeito. Ex.: Cura por remédios sem comprovação científica.
9. *Petição de princípio* - raciocínio circular. Ex.: O objetivo da apuração é apurar o que deve ser apurado. O assassino é aquele que matou a vítima.
10. *Dogma* - aceitar que verdades indemonstráveis são verdadeiras por força da fé. Ex.: dogmas religiosos.

Falácias de ambigüidade

1. *Equívoco*. Usar palavras no sentido conotativo. Ex.: *Cão* é uma constelação. Uma constelação late.
2. *Anfibologia*. Usar premissas cujas formulações são ambíguas em virtude de sua construção gramatical. Ex.: Vendem-se camas para crianças de ferro.

Quando, ao argumentar, partimos de idéias verdadeiras, mas que levam a conclusões falsas, temos um sofisma, um argumento inválido. Por exemplo: se houvessem sido apuradas situações de corrupção em vários governos e a incidência desses fatos nos levasse a concluir que todo funcionário público é corrupto, teríamos uma dedução falsa, enganosa, falaciosa, portanto, um sofisma. A falácia aqui cometida seria a generalização. Para evitar as falácias é preciso refletir e organizar o pensamento com clareza, ou seja, raciocinar; além de empregar expressões e palavras adequadas. E ter precaução.

Exercício

Procure identificar as falácias cometidas nos argumentos abaixo:

- a) Veja esse chapéu, meu caro. Seu proprietário é certamente um intelectual. O chapéu é muito grande, ora, proprietários de grandes chapéus têm grandes cabeças, e pessoas de grandes cabeças têm cérebros grandes. Daí, não é difícil perceber que as pessoas de cérebros grandes são intelectuais. E se conclui o que foi dito no princípio.
- b) Rapazes de dezoito anos são muito preocupados com esportes, bebidas e sexo. Esses assuntos os absorvem completamente. Luís tem dezoito anos e se interessa por poesia: passa boa parte de seu tempo lendo, e, às vezes, escreve algum poema. Portanto, Luís é anormal, pois não se interessa pelas mesmas coisas que os jovens da sua idade.

c) Senhor professor, eu sei que o senhor é humano. Está certo que meu filho tirou nota baixa, mas ele precisa passar de ano. Este menino está vivendo problemas terríveis: o pai está doente, o irmão virou criminoso, a irmã fugiu de casa. Se ele não passar, ficará traumatizado pelo resto da vida.

Módulo 4

Exercício sobre evidências

Procure provar o argumento abaixo oferecendo evidências na forma de fato, exemplo, ilustração, dado estatístico e testemunho.

a) Na década de 70, a qualidade da educação era melhor que atualmente. Use dados do texto "Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos", (de Maria Auxiliadora Bezerra, In: DIONÍSIO, 2005.) para viabilizar o exercício.

Módulo 5

Recursos retóricos

Exercício: empregue recursos retóricos que despertem paixões ao desenvolver um argumento baseado na premissa:

"O professor de hoje formará o cidadão de amanhã".

Módulo 6

Fórmulas de cortesia e estratégias de negociação

Exercícios

1. Empregue fórmulas de cortesia em b):

a) Vá ao banco pagar a conta para mim.

b) _____ .

a) O ensino só vai melhorar quando os professores deixarem de ser preguiçosos.

b) _____ .

2. Use estratégias de negociação baseadas em hipóteses para desenvolver em argumentos os dados das premissas abaixo:

a. Ganhar mais dinheiro.

b. Ser aprovado no curso.

Argumento de autoridade

Exercício

Cite especialistas no assunto (lingüistas, gramáticos, pedagogos) e também provérbios, ditos populares e máximas para discorrer sobre o papel da Lingüística no ensino de língua materna. Lembre-se: você pode refutar uma autoridade, criando um contra-argumento.

Módulo 7

Conectivos

Coesão: conhecimento lingüístico das partes do texto que se relacionam, unidas por conectivos (conjunções, advérbios, locuções, expressões), que estabelecem relações de:

- a) alternância: ou;
- b) causa: por isso, porque;
- c) comparação: mais...que, menos...que, tanto, tal, tão...quanto;
- d) conclusão: enfim, portanto, logo, pois;
- e) condição: acaso, porventura, se;
- f) conformidade: conforme;
- g) conjunção: não só...mas também, além disso;
- h) explicação: pois, por isso;
- i) finalidade: para;
- j) oposição: mas, porém, entretanto, contudo, todavia;
- k) realce, inclusão, adição: além disso, ainda, até, inclusive, também;
- l) tempo: antes, daí em diante, de início, depois, enquanto, já, logo que, nem bem, quando;

Estas são algumas relações e alguns conectivos – em língua portuguesa, são inúmeras as expressões que podem estabelecer variadas relações.

Exercícios sobre conectivos:

1. Assinale a alternativa que corresponda aos conectivos em negrito no fragmento que segue e explique que tipo de relação de sentido eles exercem. "*A vida neste mundo serve a um propósito mais elevado, **indubitavelmente**, não é fácil adivinhar qual ele seja, **mas decerto** significa um aperfeiçoamento de natureza humana.*"

- a) sem dúvida, portanto, talvez
- b) talvez, porém, por certo
- c) sem dúvida, contudo, certamente **X**
- d) provavelmente, contudo, quiçá

2. Considerando os aspectos coesivos nos provérbios abaixo citados, o espaço pontilhado NÃO poderá ser substituído pela conjunção mas apenas em:

- a) Morre o homem, (...) fica a fama.
- b) Reino com novo rei, (...) povo com nova lei. **X**
- c) Por fora bela viola, (...) por dentro pão bolorento.
- d) Amigos, amigos! (...) negócios à parte.
- e) A palavra é de prata, (...) o silêncio é de ouro.

3. A mesma relação assinalada pelo conectivo e na frase "Detenho-me diante de uma lareira e olho o fogo" encontra-se também em:

- a) E, a cada dia, você tem mais lugares onde pode contar com a comodidade de pagar suas despesas com cartões de crédito.
- b) Realizada pela primeira vez em outubro do ano passado, a Semana de Arte e Cultura do MASP tenta conquistar seu espaço na agenda cultural de São Paulo.

- c) Carro quebra no meio da estrada e casal pede ajuda a um motorista que passa pelo local. **X**
- d) Quisera falar com o ladrão, e nada fizera. E seu irmão Dito é o dono daqui ?

Módulo 8

Modalizadores

Modalizadores são expressões que determinam o valor de verdade das proposições necessárias, possíveis, contingentes e impossíveis. Elas são linguisticamente representadas pelos predicados cristalizados: *é certo, é possível, é necessário, é provável*; pelos advérbios modalizadores: *talvez, provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.* e pelos operadores argumentativos: *pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc.*

Exercícios sobre marcas lingüísticas com valor argumentativo.

a) Apresente modalizadores que modifiquem os enunciados abaixo:

1. _____ foi aprovado.
2. _____ virá amanhã.
3. _____ ficará chateado.

b) Sugira palavras que dêem uma noção de gradação, como em: *anda, corre, voa.*

1. _____ .

Módulo 9

Refutação

Procure refutar o argumento abaixo:

Segundo Maria Auxiliadora Bezerra, em seu texto "Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos", o livro didático passou a ser necessário porque o professor não tem mais tempo para preparar suas aulas.

Módulo 10

Lista de controle

Presença de apreciação crítica e do discurso argumentativo na forma de:

Aspectos lógicos

- há índices de argumentação (estrutura parecida com a do silogismo, presença de tipos de raciocínio, de argumentos de autoridade, de evidências, de recursos retóricos)

() sim () não

- presença de raciocínio: () indutivo

() dedutivo

- evidências: () dados estatísticos
 - () exemplos
 - () fatos
 - () ilustrações
 - () testemunhos
- recursos retóricos: () apelo aos sentimentos
 - () ideologia
 - () valores éticos e morais
 - () cultura
 - () economia
 - () psicologia
 - () estética
 - () sociedade
 - () implícitos
 - () humor
 - () ironia
- falácias cometidas: () ignorância do assunto
 - () contradição
 - () generalização
 - () petição de princípio
 - () equívoco
 - () falsa causa
 - () força
 - () ofensa
 - () falsa analogia
 - () falta de coesão

Aspectos lingüísticos

- há presença de conectivos estabelecendo relações de sentido entre as partes do texto de forma coerente?

() sim () não

- se a resposta for **sim**, cite exemplos

- houve emprego de modalizadores de forma eficiente?

() sim () não

- se a resposta for **sim**, cite exemplos

- há presença de estratégias de negociação como a utilização de fórmulas de cortesia e de fazer concessões? Quais?

ANEXOS

Textos resenhados

PETTER, Margarida. “Linguagem, língua, lingüística”.In FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Lingüística I – Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 11-24.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. “Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos”. In DIONÍSIO, Ângela P. et alii (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro, Luverna, 2005, p.37-46.

Resenhas dos alunos

GE 1

PI

Resenha critica

Livro: Introdução a Lingüística! Autor: José Luis Fiorin
Texto: Linguagem, Língua, Lingüística / Autora: Margarida Petter

A autora Margarida Petter, dá início ao texto definindo a linguagem verbal humana como "mágica", utilizando trechos da Bíblia e do Hampâtê Bâ, despertando no leitor de sua obra uma grande vontade de mergulhar de cabeça no texto.

De início ela introduz a "História da Linguagem" ressaltando alguns tópicos: - os primeiros estudos aconteceram na Índia no (século IV a.C.) pelos Hindus, entre eles o que mais se destacou foi o "Hindu Panini", resalta também que o motivo dos estudos era religioso. Daí em diante surgiam vários outros interessados pelos estudos, no qual a autora prefere não dar muita ênfase.

Depois de vários estudos, já no (século XIX), o conhecimento de várias línguas e os diversos falares dos falantes, torna-se a principal causa da criação da "Lingüística Histórica".

O texto de Margarida Petter, fala de como a lingüística se tornou *ciência*, coloca também o que é e qual o objeto de estudo da lingüística, suas *divisões e diferenças*, a autora apresenta as teorias formuladas pelos principais estudiosos da lingüística (*Saussure e Chomsky*). Segundo o texto a *lingüística estuda apenas a linguagem verbal humana, sem dizer se esta certa ou errada, sendo este o papel da gramática*.

A *linguagem animal* também é citada pela autora, entre outras: a *gramática e seu ponto de vista normativa/descritiva, normativo falsas noções, a lingüística e seu ponto de vista descritivo/explicativo*. Margarida Petter, define organizadamente *Linguagem, Língua, Lingüística*, de maneira que o público iniciante consiga compreender.

GE

2PI

Resenha crítica do texto Linguagem, língua, lingüística.

O texto Linguagem, língua, lingüística de Margarida Petter, publicado no livro Introdução a lingüística de José Luiz Fiorin, é uma introdução analítica, para que os leitores possam ter uma idéia deste assunto. Talvez o texto seja claro, para quem já possua alguma bagagem deste assunto, mas 4 para quem não tem, o texto se toma realmente difícil, e em determinados pontos incompreensível, pois não é tarefa fácil entender temas tão complexos. A autora faz uma comparação inicial entre (; Hampâté Bâ e o livro dos Gênesis. 1.1-5, nos fazendo imaginar a complexidade do que estaria ainda por vir. Também é feita a citação do CRÁTILO, porém não explica o seu significado. Afinal, o que é?

Para nós, que estamos tendo o primeiro contato com este tipo assunto, o que podemos entender das citações de Margarida Petter, de uma forma reduzida, e em português popular, é que as sociedades já buscavam organizar a comunicação social e a linguagem. O texto nos mostra palavras, não muito comuns em nosso dia a dia, dificultando nossa compreensão. Na verdade nunca iríamos imaginar que as palavras linguagem, língua e lingüística teriam uma complexidade tão minuciosa, pois vários estudiosos demonstram sua opinião com relação a tais palavras, entre eles Saussure.

O caminho pelo qual nossas mentes analisam estes diferentes e complexos termos são bem interessantes, pois são termos que se dividem, se completam, e no final se relacionam, mas sempre demonstrando distinção. O tema é interessante, mas difícil de analisar, e complexo para entender somente com um texto.

Assimilar diferentes idéias de diferentes autores, e depois formar uma idéia geral é realmente complexo, em virtude de alguns deles terem mais inclinação a uma determinada idéia do que outros. Enfim, o texto é muito abrangente, o que nos leva a ler e reler várias vezes para entendê-lo. Acharmos aconselhável, estudar esse texto de maneira bem mais minuciosa, visto o assunto abordado nele, é de suma importância.

GE

3 PI

Linguística fácil e completa

Linguagem, língua e lingüística, capítulo do livro: "Introdução à lingüística - objetivos teóricos" dos autores: José Luis Fiorin e Margarida Petter (Editora Contexto) (São Paulo, 2003)

Em um texto claro e objetivo são apresentadas noções essenciais para o entendimento do objeto de estudo da Linguística - a língua.

No texto há uma explicação sobre os componentes da linguagem – signos e códigos - o esquema de transmissão e recepção de uma mensagem, questionamento sobre a questão da linguagem animal, análise das teorias abordadas por Saussure e Chomsky, o primeiro, priorizando a escrita e a língua, o segundo, a fala como conceito de competência (inata) e desempenho, onde todos os seres humanos nascem com a capacidade de falar, mas com jeitos diferentes, de acordo com seu contexto de vida.

Os tópicos abordados no texto, e também em todo o livro ao qual o texto pertence, são indispensáveis ao aluno que cursa Letras ou que pretende se especializar no estudo da Lingüística.

GE

4 PI

Linguagem, Língua, Lingüística
de Margarida Petter

A começar pelo próprio título, o texto não é dos mais fáceis de se estudar. Há de se reconhecer o esforço da autora em abordar o assunto de uma maneira bastante clara e linguagem acessível, mas, faz-se necessário muita concentração para que o mesmo não gere confusão na mente do leitor.

Ela faz uma abordagem histórica desde o início dos estudos desse assunto, ocorrido no século IV a.c., quando os hindus por motivos religiosos, começaram a estudar a língua, e assim, não permitir que os textos sagrados reunidos no Veda sofressem alterações. Destaca-se nesse período um gramático de nome Panini, que produziu modelos de análise que foram descobertos pelo Ocidente no final do século XVIII. Passando pelos gregos, com destaque para Platão e Aristóteles, que tentavam descobrir se haveria necessariamente uma relação entre a palavra e o seu significado e / a elaboração da teoria da frase, distinguindo as partes do discurso. Pelos latinos, com destaque para Varrão, que a exemplo dos gregos, também dedicou-se à gramática. Pelos modernistas, que consideraram que a linguagem é una e universal. Continuando até à Reforma, com a tradução dos livros sagrados para numerosas línguas, encerrando no século:xx, mais precisamente nos anos 1950, pelos seguidores de Ferdinand de Saussure na Europa e dos norte-americanos Bloomfield e Harris, alinhados com a teoria descritivista, que julgava a descrição dos fatos suficientes para explicá-los.

Como podemos observar, foram necessários alguns milênios de intensas análises da linguagem humana, com a colaboração de estudiosos das mais distintas regiões e culturas, para que *J-I* tivéssemos hoje o reconhecimento da linguagem como uma ciência. Qual será a nossa colaboração para a continuidade da mesma ?

GE

IPF

"Ensino da Língua Portuguesa e Contextos Teórico-
Metodológicos".

Autora: Bezerra, Auxiliadora Maria .

Gêneros Textuais e Ensino

Rio de Janeiro, Lucerna, 2005.

Páginas: 37 a 45

Resenha Crítica: "Ensino da Língua Portuguesa e Contextos

Teórico-Metodológicos"

O texto "Ensino da Língua Portuguesa e Contextos teórico-metodológicos" Maria Auxiliadora Bezerra, fala, principalmente, sobre os métodos de ensino da língua portuguesa desde que esta foi implantada como disciplina escolar.

A autora retrata a evolução nos métodos dizendo que, inicialmente (final do séc. XX e início do séc. XX), o ensino compreendia apenas a gramática. Este método atendia às necessidades dos alunos na época. Eles vinham de famílias de classe média e alta, e falavam o português considerado padrão.

A partir da década de 50, crianças de famílias de baixa renda passaram a ir à escola. O número de crianças em sala de aula aumentou e o professor precisou aumentar sua jornada de trabalho. Pois o salário diminuiu.

Para auxiliar o professor, segundo a autora, surgiram os livros didáticos. Estes não traziam só gramáticas, mas textos (de diversos gêneros) para serem trabalhados. Além disso, o MEC implantou mudanças no currículo da disciplina, e aumentou a importância da análise de textos em sala. A relação do MEC com o livro didático vem bem antes dos anos 90: desde 1938, quando foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que estabeleceu condições para a produção, importação e utilização do livro didático.

Para a autora, o gênero mais adequado para ser trabalhado com os alunos é o texto de mídia, pois reflete o português padrão.

A autora poderia ter explicado melhor as mudanças nos métodos de ensino, pois não ficou muito claro se foi o aumento de alunos e a "baixa" capacitação do professor que incentivaram essas mudanças.

GE

2PF

Resenha Crítica

Texto: "Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos"

María Auxiliadora Bezerra. IN: Dionísio. A. P. 10 páinas

O texto apresentado acima é de uma linguagem clara e compreensível a todos os leitores. A autora inicia o seu texto mencionando o ensino tradicional da Língua Portuguesa e sua exploração à gramática normativa. Faz uma pequena explanação sobre os fatores externos e internos que motivam essa tradição e logo parte para as teorias que são usadas para descrever / explicar a língua.

Com o objetivo de mostrar alguns pontos básicos dessas teorias, ela divide o capítulo em três partes para facilitar a compreensão dos leitores que são: *Contribuições teóricas, Renovações metodológicas e Textos da mídia no ensino de Língua Portuguesa.*

Nos tópicos elencados acima ela aborda, respectivamente, os conteúdos teóricos de formas variadas e em níveis diversificados, passa pela década de 50 do século XX informando as diferenças do estudo antes e depois de as escolas tornarem-se populares e fecha com os dias atuais com incentivo à leitura e criação de texto: "A ênfase nessa variedade de texto é motivada, principalmente, pela idéia de que os alunos precisariam ler textos mais atuais, mais próximos de *LLa* realidade (não só os jornalísticos, mas também os literários), tanto do ponto de vista da temática quanto da linguagem".

GE

3PF

Gêneros textuais e Ensino - Dionísio, A P (org) (Rio de Janeiro; Lucima; 2005)

Resenha do texto: Ensino da língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos –

Maria Auxiliadora Bezerra.

O texto aborda a tradição do ensino de Língua portuguesa no Brasil, que tem sua origem de ordem prescritiva e analítica. A lingüística abrange muitas teorias que tem o propósito de descrever e explicar a língua, algumas delas são: Contribuições teóricas, renovações metodológicas e a presença dos textos da mídia no ensino do "Português".t

Este texto é dirigido à iniciantes no curso de Letras, mas que não impede que seja divulgado e analisado por alunos do ensino médio, afinal, seu objetivo é levar seus leitores o conhecimento da história do desenvolvimento da língua portuguesa, tida como disciplina em currículos escolares.

Um enfoque frágil e deficiente foi divulgado pela autora, no tópico "renovações metodológicas", em que ela insere somente uma análise do fragmento do aprendizado por se tomar amplo e acessível para todas as classes sociais, justificando resumidamente neste contexto, o motivo da desvalorização do professor que contemporaneamente é visto como um ser desprovido de um conhecimento específico e aprofundado na raiz da língua portuguesa.

Foi falha e superficial por não questionar nesta tese a outra face do professor, ou seja, a que observa minuciosamente a situação real da educação.

Se fosse observada, constataria o quanto é complexo ser mestre da informação, porque com escolas desestruturadas, alunos rebeldes e violentos, o respeito por parte deles é mera ideologia, que não se concretiza. Os professores padecem, sofrem ameaças de morte, são agredidos física e verbalmente, seus salários servem como inspiração para escritores e cronistas.

Ninguém assume a postura da defesa e apresentação de fatores condizentes com a calamidade da educação. A mídia prestigia artistas, mas sequer homenageia os verdadeiros guerreiros que são responsáveis pela expansão da "sabedoria globalizada"; por isso devem ser valorizados e reconhecidos por sua importância, dignidade e comprometimento social.

Por que os professores continuam exercendo esta profissão? A resposta está no prazer pela arte de ensinar, em preencher valores significativos e inexplicáveis em suas vidas. Por amor se dedicam a transmitir seus conhecimentos para a formação intelectual e social de seus aprendizes da vida.

GE

4PF

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E CONTEXTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

*Dionísio D. P. e outros (orgs.) Livro: Gêneros ;
Textuais e Ensino, Rio de Janeiro, Lucena
2005*

O texto refere-se em linguagem clara, de fácil entendimento, à trajetória do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, desde a sua inclusão no currículo escolar até a época atual. É dirigido a todos os leitores interessados em aprender mais sobre o ensino dessa matéria, e tem como objetivo mostrar algumas teorias que têm relação direta com o ensino de Português no país.

Conforme o autor, por fatores internos e externos, o ensino da Língua Portuguesa no Brasil tradicionalmente é voltado para a gramática normativa e também analítica. Esse modo de ensinar seguia o modelo do ensino gramatical do Latim, que tinha uma longa história nas escolas e sofria forte influência nas classes sociais mais abastadas. Ressalta o avanço dos estudos proporcionados pela lingüística, bem como a existência de inúmeras teorias que têm por finalidade descrever a língua e o processo de ensino e aprendizagem.

Dentre essas teorias, destaca algumas do final do século XX e início do século XXI, as que tiveram **Contribuições Teóricas**, principalmente a socio-interacionista vvgotskiana de aprendizagem, as de letramento e as de texto/discurso, que enfatizam a diferença entre a linguagem falada e a linguagem escrita e o importante papel da escola no acesso ao conhecimento científico.

Fala das **Renovações Metodológicas**, nas quais até meados da década de 50 (sec. XX) o público que frequentava as escolas era composto apenas das famílias mais abastadas, que já falavam a língua padrão. O Português era estudado nos próprios manuais de gramática. É a partir desta década que o ensino sofre uma transformação com o ingresso de alunos de outras camadas sociais e a utilização de livros didáticos (década de 70), com exercícios preparados pelo próprio autor, e não mais pelo professor, o que contribuiu para o desprestígio dessa tão importante profissão.

Aborda a inserção de **Textos da Mídia no Ensino de Língua Portuguesa**. Os livros de Português multiplicam-se nessa década (década de 70) por razões sócio-culturais, modificam suas escolhas textuais, introduzindo história em quadrinhos ao lado dos textos literários e, depois, notícias jornalísticas. Em seguida, década de 80, foi incluída nessa diversificação literária textos jornalísticos e literários. Mais para o final do século XX já há uma tendência de introdução de tiras, história em quadrinhos e propagandas retiradas de jornais e revistas, para leitura e estudos gramaticais.

Com certeza, a renovação dos métodos de ensino e inclusão de novos gêneros textuais são da mais valiosa importância no ensino da Língua Portuguesa. Sem desprezar a importância da gramática na nossa língua materna, essencial para um Português bem falado, a pluralidade de variedades lingüísticas é de suma importância para a comunicação, principalmente em um país com território de proporções continentais como o nosso.)

TEXTO:

***Linguagem / Língua /
Lingüística***

GC

1 PI

BENVENISTE, Emile. Linguagem humana e comunicação animal. Problemas de lingüística geral. São Paulo: Nacional/Edusp (tradução do francês), 1976.

CHOMSKY, Noam. Syntactic Structures. The Hague: Mouton, 1957.

HAMPATÉ BÃ, Amadou. La tradition vivante. Histoire générale de l'Afrique. 1- Méthodologia et préhistoire africaine. Paris: Présence Africaine/Edicef/Unesco, 1986. b

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de lingüística geral. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

LINGUAGEM e LÍNGUA '1

A linguagem verbal é a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social. Não há sociedade sem linguagem e nem sociedade sem comunicação.

Inicialmente, por razões religiosas, os hindus, começaram a estudar sua língua, para não haver modificações no texto sagrado. Por sua vez, Varrão dedicou-se a gramática, definindo-a como ciência e arte; já os modistas consideravam que a gramática das línguas é universal.

Franz Bopp destacou-se em 1816, quando publicou sua obra , sobre o sistema de conjugação do sânscrito, surgindo a Lingüística Histórica. A 'lingüística moderna foi prioridade do estudo da língua falada.

No início do séc. XX, Ferdinand de Saussure investiga a linguagem - a lingüística, onde são reconhecidas como estudo científico. A partir daí, dois de seus alunos publicam o Curso de Lingüística Geral, obra fundadora da nova ciência.)

O trabalho científico consiste em observar e descrever os fatos ligados à lingüística.

Linguagem é o reconhecimento das línguas naturais e as manifestações de algo mais geral. A língua é o instrumento de comunicação e , parte essencial da linguagem. É também, uma rede de elementos, cada um .com seu valor funcional determinado. A língua natural possui número finito de sons ou letras. Para Saussure ela é "um sistema de signos" que variam de acordo com o tipo de relação com o objeto representado (conjunto de unidade relacionado dentro de um todo). O conjunto linguagem-língua contém outro elemento, a fala (ato individual).

A distinção linguagem/língua/fala (objeto de lingüística), resulta na divisão do estudo em duas partes: uma que investiga a língua e ' outra que analisa a fala. Sendo assim, são inseparáveis (interdependentes), não há língua sem fala. (

Para Chomsky, linguagem é uma capacidade inata específica da espécie humana. A linguagem é o que distingue o homem do animal.

LINGUAGEM ANIMAL

Segundo Karl Von Frisch, as abelhas se comunicam através de dança, ou seja, por código de sinais; e para Benveniste, essa forma de comunicação é observada entre insetos que vivem em sociedade (condição para a linguagem). O animal não conhece o símbolo, somente o índice, uma forma fixa e única de relação com a coisa a que se refere. A linguagem animal visa à adaptação a uma situação concreta.

LINGÜÍSTICA

A lingüística detém-se somente na linguagem verbal humana. Todas as linguagens (verbais ou não verbais), são sistemas de signos, usados para comunicação. Ela estuda a principal modalidade dos sistemas sígnicos, as línguas naturais (forma de comunicação de maior uso).

Um lingüista deve falar sobre uma ou mais línguas,
conhecer

seus princípios de funcionamento, semelhanças e diferenças.

Há dois campos de estudo: Lingüística Geral (oferece
conceitos e modelos para fundamentar a análise das línguas); e a
Descritiva

(fornece dados para confirmar as teorias formuladas pela Lingüística Geral).

Como muitas áreas de estudo se interessam pela
linguagem, criou -se várias áreas interdisciplinares: a etnolingüística,
trabalha no âmbito da relação entre língua e cultura; a sociolingüística se
detém no exame da interação entre língua e sociedade; e psicolingüística,
estuda o comportamento do indivíduo, no processo de aquisição da
linguagem e da aprendizagem de
uma segunda língua.

LINGÜÍSTICA: O *Ponto de Vista Descritivo / Explicativo*

A língua escrita não pode ser modelo para a língua falada,
pois, não há língua "mais lógica", melhor ou pior, rica ou pobre. Elas são,
simplesmente, diferentes.

A lingüística histórica mostrou que as mudanças
lingüísticas têm sua origem na fala popular, o que era errado de uma
época, passa a ser 'correto de outra. Ela, portanto, descreve seu objetivo
como ele é, não faz afirmações de como a língua deveria ser.

A lingüística trabalha com dados verificáveis por meio de
observação; é objetiva ao examinar a língua livre de preconceitos sociais
ou culturais. j

A língua é, antes de tudo, instrumento de interação social
(estabelece relações de comunicação entre os usuários).

RESENHA

As línguas são totalmente diferentes por cada uma ter um modo de comunicação.

Os humanos comunicam-se através de fala, gestos, sons e movimentos, em compensação, os animais, apenas através de gestos, sons e movimentos. Portanto, ambos possuem o sentido da comunicação entendida. A lingüística não é comparada ao uso tradicional da gramática. É livre de preconceitos sociais e culturais.

Não concordo que a língua sânscrita tenha vindo após a língua do grego, pois, sempre soube do ensino e do estudo gramática.

O alfabeto sânscrito surgiu do senhor Narayana, quando ele primeiramente manifestou o conhecimento védico no coração de Brahma. A palavra sânscrita (samskrta), significa refinada e veicula-se à parte padronizada da língua original da humanidade que caracterizou a civilização II ariana, chamada de "devabhasa - a linguagem dos deuses". Outra parte é o prácrito (*prakrti*) de onde surgiram todas as línguas vernáculas e dialetos conhecidos. O sânscrito e o prácrito têm coexistido lado a lado desde os tempos védicos primordiais.

De acordo com a lingüística, não aprendemos somente a maneira correta de falar, mas também, os erros, passando por diversas transformações.

A autora explica apenas como surgiu a gramática normativa -

e explica a diferenciação da linguagem.

Entretanto, apesar de o texto ter sido bem escrito, há contradições para quem nunca estudou a lingüística.

Nada como um texto original...

"Linguagem, língua e lingüística", texto de Margarida Petter que podemos encontrar no livro Introdução a Lingüística - I. Objetos Teóricos, José Luiz Fiorin, Ed. Contexto, 2002, aborda o assunto *linguagem* de maneira acessível, direta, no entanto, não deixando de ser abrangente.

O texto, muito utilizado por estudantes da área de humanas, inicia com um breve relato da história do estudo da linguagem, o qual é mais remoto que imaginamos. Ao descrever o estudo lingüístico durante o século XX, Petter baseia esta nova ciência sobre as propostas do suíço Ferdinand de Saussure e do americano Noam Chomsky. Saussure embasa sua teoria, o estruturalismo, na dicotomia língua-fala, enquanto Chomsky trabalha os conceitos de competência e desempenho, em sua teoria do gerativismo.

A Lingüística, que detém seu foco na investigação científica da linguagem verbal humana, afirma que a comunicação animal não constitui propriamente dita uma linguagem e sim um código de sinais limitado, os quais permitem a transmissão unilateral de um conteúdo fixo. No estudo da Lingüística, não podemos afirmar que uma língua é melhor ou pior que outra, apenas podemos considerá-las como sendo diferentes. Adentrando ao campo da Gramática Normativa, estudo este que ao ser prescritivo e normativo em relação a língua, dita como esta deve ser, sob o ponto de vista culto, enquanto que a lingüística, descreve seu objeto de estudo como ele é, não ditando como é que deveria ser.

Apesar de um tanto quanto abrangente, o texto se esforça para realçar os principais conceitos da Lingüística, mas nada pode substituir a mágica e o conhecimento que recebemos, quando tomamos em mãos um texto original destes grandes estudiosos ...)

INTRODUÇÃO AO INTERESSE LINGÜÍSTICO

A obra *Linguagem, língua, lingüística*, escrita por Margarida Petter, é o primeiro entre os dez capítulos do livro: *Introdução à Lingüística* (Volume I/Objetos teóricos - Editora Contexto, São Paulo 2003)

e trata da linguagem humana e das línguas com o objetivo de oferecer ao leitor

a possibilidade de formar uma visão geral da Lingüística, definindo que a atitude do lingüista não é prescritiva, mas descritiva e explicativa.

A autora aborda uma breve história do estudo da linguagem, sua origem,

seu significado, as diferenças entre o sistema de comunicação animal em relação ao da linguagem humana, a Lingüística como estudo científico, e o ponto de vista normativo/descritivo da gramática.

Dentre os principais assuntos encontrados, vale ressaltar: A gramática de

Port Royal, de Lancelot e Arnaud, demonstrando que a linguagem se funda na J

razão - é a imagem do pensamento(1.660); A Lingüística reconhecida como estudo científico supondo que a observação dos fatos seja anterior ao estabelecimento de uma hipótese(1.916) ; As teorias de estruturalismo de Saussure e gerativismo de Noam Chomsky; A distinção de linguagem/fala e competência lingüística/desempenho; A língua escrita não podendo ser

modelo para a língua falada, não há língua "melhor ou pior"; a teoria da gramática que não dita regras, apenas explica as frases e potencialmente realizáveis na língua; a explicação, a fim de explicar os falsos conceitos existentes entre a língua escrita sobre a falada; entre outros.

É um bom recurso para quem deseja ter uma boa introdução ao estudo da

Linguística pois o texto foi dividido em seis subtítulos, o que facilita a compreensão, é detalhado em seus assuntos, e ainda possui recomendações bibliográficas no final do capítulo.

4PI

Linguagem, Língua, Lingüística, capítulo do Livro: Introdução à Lingüística, foi desenvolvido pela autora Margarida Petter para alunos que estão iniciando o curso de Letras, Lingüística ou para quem gostaria de adquirir algum conhecimento na área.

Ao iniciar o capítulo com epígrafes que fazem analogia da palavra a criação do universo, Petter descreve o fascínio do homem pela linguagem. Comenta sobre os grandes estudiosos da Gramática e remete algumas teorias a grandes filósofos, entre eles Platão. Neste capítulo fala ainda sobre a necessidade de se criar as normas gramaticais, à princípio por questões religiosas até a necessidade do estudo das línguas vivas.

Distribuído ao longo de treze páginas, a autora mostra ainda a diferença de linguagem e língua citando o exemplo das abelhas e usa teorias de dois grandes estudiosos da Lingüística, Saussure e Chomski. O primeiro define linguagem como "física, fisiológica e psíquica", e que a língua é um "sistema de signos onde o conjunto linguagem contém o elemento fala". O segundo considera "a linguagem como um conjunto finito ou infinito de sentenças ...".

Margarida Petter determina que a Lingüística estuda as línguas naturais sem se preocupar com as normas da gramática. Esta tem como objetivo estabelecer regras para preservar-se dos falares populares e para que o país fortaleça sua identidade.

O texto permite que se apague as falsas teorias geradas pela Gramática normativa e faz com que o universitário reveja seus conceitos formados desde o seu princípio de aprendizado escolar e social.

As Duas Faces do Português

1

A autora nos revela que o desenvolvimento de processos psicointelectual é promovido pela linguagem, seja ela falada ou escrita. No início do texto a autora cita: "O que havia antes era o ensino de Português para a alfabetização, após isto, o grupo social que continuava os estudos era da classe social : mais abastada, de elite, que tinha praticas de leitura e de escrita em seu meio social". , Realmente a elite era a classe que se sobressaia, mas com o passar do tempo às classes mais baixas começaram a freqüentar as escolas deixando o português ser só destinado à alfabetização. Pode-se dizer que a língua escrita deriva-se da língua falada, pois ela vem se reduzindo

à norma culta enquanto a língua falada vai se desaparecendo.

Concordamos que existem vários tipos de pessoas e que são letradas, pois, exercem as praticas sociais de leitura que circulam na sociedade em que vivemos que podem ser de uma simples leitura de conta de água a um jornal. Ainda concordamos com o que é citado: "Se a fabricação de material didático facilitou a

tarefa do professor do outro lado diminuiu a sua responsabilidade na escolha do que , ensinar". Um professor sábio de sua função para ensinar tem que ter a consciência de que só utilizar os livros torna as aulas menos dinâmicas e com esta atitude acarretara a falta de atenção dos alunos. Mesmo com todas as mudanças em um texto tais como: a ênfase na leitura, a análise e

produção de textos narrativos e descritivos e argumentativos a utilização ainda é insuficientemente praticada. É cabível a utilização dos textos da mídia que são inúmeros e que tem o lugar de destaque, pois no momento é o que está' atendendo melhor as mudanças no padrão do português brasileiro.

Maria Auxiliadora Bezerra é doutora em Lingüística pela Universidade de Toulouse-le Mirail (França), é Professora de Lingüística do departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. Atuou como professora visitante na Universidade Federal de Alagoas e foi coordenadora do Mestrado em Ciências da Sociedade na Universidade Estadual da Paraíba. Tem publicações na área de lingüística aplicada ao ensino, formação de professores livro didático.

GC

2PF

Resenha - "Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos" Maria Auxiliadora Bezerra

No texto "Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos" de Maria Auxiliadora Bezerra, publicado no livro Gêneros Textuais e Ensinos de A. P. Dionísio, a autora aborda o tradicionalismo do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, voltado para a gramática normativa. Inicialmente, o ensino do Português visava a alfabetização e quem seguia este ensino era apenas a classe social mais elitizada. Assim, o estudo voltava-se para a variedade lingüística de prestígio seguindo o modelo adotado pelo estudo do Latim, também embasado na sua gramática.

Porém, com o advento da Lingüística e seus estudos de linguagem e aprendizado, muito está sendo acrescentado a metodologia até então utilizada no processo de ensino da Língua Portuguesa. Conceitos como de Vygotsky que acrescenta a importância da interação e do contexto sócio-cultural e também do papel da escola no processo de aquisição de conhecimento. Rego já aponta o valor de um mediador mais experiente neste processo, a imitação no aprendizado e a pluralidade de -interações fornecidas pelo professor. Street que acrescenta a interferência dos diferentes contextos sociais sobre a produção de gêneros textuais distintos.

Com a popularização do estudo a partir da década de 50 do século XX, surgem os materiais didáticos desempenhando a função de suprir os professores não tão bem capacitados na língua culta. A partir da década de 90, é notória a utilização do texto no processo de desenvolvimento das competências lingüísticas textuais e comunicativas dos alunos, contando até mesmo com textos de cunho jornalísticos como notícias, reportagens, entrevistas e propagandas. Para Perini (1985), os textos jornalísticos e técnicos seriam os textos que melhor exprimem uma regularidade gramatical da língua.

Entre tantos estudiosos, o que fica latente é a necessidade de que o aluno seja exposto ao maior número de variedades da língua possível, pois através da exposição a diferentes gêneros textuais é que o aluno poderá ganhar uma maior percepção de sua própria língua. Talvez seja tempo de mudança para o ensino atual. Afinal, reciclar é fundamental!

Resenha do texto: Ensino de língua portuguesa e contextos teórico--metodológicos, escrito por Maria Auxiliadora Bezerra.

Trabalhando com gêneros.

A presente obra está contida no livro: « Gêneros Textuais e Ensino (Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, organizado por Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra), em que propõe que o desenvolvimento de processos psicointelectuais promovido pela linguagem, seja ela falada ou escrita, partindo da concepção de aprendizagem apresentada por Vygotsky, na qual o aprendizado é resultante da interação dialética num determinado grupo social entre elementos desse grupo e outros que nele também se encontram.

A autora torna necessário o entendimento de que, durante muito tempo, a linguagem oral é a mediadora da compreensão da linguagem escrita. Dessa forma, longo percurso é percorrido até que o estudante da língua portuguesa seja capaz de eliminar todos os traços da oralidade na produção textual, independente do gênero a que se dedique. Entretanto, acrescenta a autora em Ensino de língua de portuguesa e contextos teórico-metodológicos, que, apesar de ambas as linguagens, oral e escrita, contribuírem para o referido desenvolvimento é através da linguagem escrita são propiciados modos distintos e mais abstratos de se pensar. A partir daí, fundamenta a noção de gênero como unidade enunciativo-discursivo nas escolas e práticas sociais, defendendo a ampliação do trabalho com gêneros além dos que circulam apenas no universo escolar.

Maria Auxiliadora Bezerra é doutora em Linguística pela Universidade de Toulouse-le Mirail (França), é Professora de Linguística do departamento de Letras da Universidade Federal de Campina Grande. Atuou como professora visitante na Universidade Federal de Alagoas e foi coordenadora do Mestrado em Ciências da Sociedade na Universidade Estadual da Paraíba. Tem

publicações na área de lingüística aplicada ao ensino, formação de professores e livro didático.

No texto é possível encontrar sugestões bastante claras e concretas com relação ao tema apresentado, de uma forma objetiva e esclarecedora, é explicado teorias e citações, grandes nomes que, de formas variadas e em níveis diversificados, influenciam a metodologia de ensino de Língua Portuguesa, aponta também as mudanças decorrentes e a influência da mídia no ensino. Resumindo, o texto é claro, objetivo e atual, uma obra recomendável aos alunos e profissionais da área que desejam compartilhar e usufruir das análises e observações por esta autora e conceituada professora.

GC

4PF

A evolução do ensino da língua materna

Organizado por Dionísio, A. P. o livro *Gêneros Textuais e Ensino*; Rio de Janeiro; Ed. Lucirna, 2005, traz o capítulo "Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos" escrito por Maria Auxiliadora Bezerra.

Seu texto esclarece as razões que levou o ensino da língua materna a ser como é (tradicionalmente seguindo às regras da gramática normativa) e quais fatores contribuíram para que ocorresse (e ocorram) mudanças nos dias atuais. Nas entrelinhas, é possível perceber que a autora é partidária da Lingüística, quando ele cita a importância das teorias da mesma para descrever/explicar a língua e descrever o processo de ensino/aprendizagem.

Apesar de seu vasto conhecimento no assunto abordado, a autora o transmite (ao leitor) de forma cansativa com um vocabulário rico, porém, desconhecido de muitos que por serem leigos, acabam tendo maior dificuldade de compreensão.

Bezerra usa um leque de autoridades como Vygotsky, Rego, Vanoye, Werlich e Adam, entre outros, para dar consistência aos seus argumentos a respeito das teorias que influenciaram a metodologia do ensino de Língua Portuguesa, e declara que o texto de *Gêneros Diversos* deve ser privilegiado em razão das variedades lingüísticas presentes no português brasileiro.

A PF

Métodos: de A a Z

"Métodos Científicos", capítulo do livro de autoria de FACHIN, *Odília, Fundamentos de Metodologia*, São Paulo: Saraiva, 2003, tem como objetivo especificar o que é o **método**, sua tipologia, de que forma e quando pode ser utilizado. O texto apresenta cada forma de método acompanhada de um exemplo aplicado, objetivando um melhor entendimento.

Para quem leu este capítulo e que conhece a obra de Marilena Chauí (CHAUÍ, *Marilena. Convite à Filosofia - A Atitude Científica*, São Paulo: Ática, 2003), fica claro que as mesmas usam diferentes técnicas de explicação. Enquanto Chauí define método e suas características de forma rápida, o que não desqualifica sua obra, Fachin passa detalhadamente por cada variação de método, contribuindo com aqueles que desejam um aprofundamento maior.

Apesar de ser um capítulo um tanto extenso, ao folhearmos, podemos perceber que os tópicos estão claramente classificados, o que torna mais ágil uma pesquisa sobre um método específico.

A autora preocupou-se em anexar um glossário, o que facilita a leitura, ainda que não seja um texto de tão difícil compreensão. Porém, existem certas expressões que podem não ser de conhecimento de todos, como os termos "média, mediana, desvio-padrão", que são de abrangência da Estatística.

Outro ponto positivo foi a sugestão da autora de que o uso de algumas técnicas e métodos, junto com a reflexão crítica do homem, além de aplicar-se para pesquisadores e estudiosos, também são úteis para as dúvidas na vida cotidiana, sendo extremamente importante ressaltar que é necessária adequação e ética no seu uso, pois envolvem diferentes interesses e objetivos.

Embora não tenhamos conseguido encontrar informações sobre a autora Odília Fachin (sabemos apenas que a mesma é professora doutora), concluímos que vale a pena conferir o capítulo escrito por ela, principalmente para aqueles que buscam por maiores detalhes, clareza, exemplos e agilidade.

"Métodos Científicos"¹ - Resenha Crítica

Fundamentos de Metodologia - Fachin, Odília - São Paulo: Saraiva, 2003

Segundo a autora, "O método é um instrumento do conhecimento que proporciona aos pesquisadores, em qualquer área de sua formação, orientação geral que facilita planejar uma pesquisa, formular hipóteses, coordenar investigações, realizar experiências e interpretar os resultados. Em sentido mais genérico, método, em pesquisas, seja qual for o tipo, é a escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação do estudo Método é a forma de se proceder ao longo de um caminho".

Como a definição de Ciência pode ser tida como um procedimento que busca a verdade no mundo sensível, através da confrontação de fatos, sua classificação, comparação e análise, de maneira rigorosa e sistematizada, podemos entender que esta atitude só pode ser desenvolvida através de métodos científicos, pré-determinados e organizados de acordo com a natureza específica daquilo que lhe for objeto. Temos, então, que a forma pela qual se manuseia algo e o objetivo que se pretende alcançar são as condições primárias de todo método. Ele facilita, organiza e proporciona segurança e economia de recursos e tempo ao investigador, que pode agir de maneira racionalizada e eficaz. A maneira como é aplicado pode distinguir o método geral (de modo generalizado) ou específico (de forma particular).",

O método pode conter várias partes, e pode acontecer de maneira cíclica:

- Postular um modelo fundamentado nas observações ou medidas experimentais existentes;
- Verificar os prognósticos desse modelo com respeito às observações ou medidas medições que sucedem;
- Ajudar ou substituir o modelo conforme exigirem as novas observações.

Métodos e técnicas são maneiras distintas de abordagem científica: a diferença consiste em que o método é um conjunto de etapas operacionais que visa a análise de uma questão científica e a técnica é a operacionalização de uma ação humana. A autora resume esta distinção como: „Método se refere ao atendimento de um objetivo, enquanto a técnica operacionaliza o método”¹.

Existem vários tipos de métodos:

- Método Racional: „são métodos que fazem parte da estrutura do raciocínio”¹¹, é o produto da razão humana. Pode ser dividido em:

o Métodos Indutivos: „é um procedimento do raciocínio que, a partir de uma análise dos dados particulares, se encaminha para noções gerais". É uma conclusão lógica que se obtém da análise de elementos ou princípios elementares até um conjunto maior ou em linhas gerais.

o Métodos Dedutivos: „é um conhecimento que se obtém de forma inevitável e sem contraposição ... Parte do geral para o particular". Através de uma conclusão obtida de

princípios generalizadores ou teóricos, pode-se chegar à uma afirmação positiva a respeito de um elemento relacionado.

- Método Observacional: *"fundamenta-se em procedimentos de natureza sensorial, como produto do processo em que se empenha o pesquisador no mundo dos fenômenos empíricos"*. Através da observação dos **fatos**, coletam-se **dados** que são estudados e registra dos, sendo através deles que poderão ser definidos novos conceitos.

- Método Comparativo: *"Consiste em investigar coisas ou fatos e explica-las segundo suas semelhanças e suas diferenças"*. Este método permite a análise de dados concretos que podem levar à dedução de elementos genéricos ou abstratos.

- Método Histórico: *"Consiste na investigação de fatos e acontecimentos ocorridos no passado para se verificar possíveis projeções de sua influência na sociedade contemporânea"*. Assim, é possível compreender ou mesmo prever comportamentos de ordem sócio-cultural em uma sociedade, como consequência da influência de fatos históricos relacionados à ela, ao longo do tempo.

- Método Experimental: *"aquele em que as variáveis são manipuladas de maneira preestabelecida e seus efeitos suficientemente controlados e conhecidos pelo pesquisador para a observação de estudo"*. Através desse método são obtidas informações importantes e reais, dentro do contexto do experimento, e que podem demonstrar teorias e estudos.

- Método do "Estudo de Caso": *"É caracterizado por ser um estudo intensivo ... levase em consideração, principalmente, a compreensão, como um todo, do assunto investigado. Todos os aspectos do caso são investigados"*. Sua principal função é a explicação sistemática dos fatos que ocorrem no contexto social e geralmente se relacionam com uma multiplicidade de variáveis.

- Método Funcionalista: *"Baseia-se mais em uma interpretação dos fatos do que propriamente em uma coleta de dados para investigação"*. Estuda a sociedade tendo como referência a função que um indivíduo desempenha dentro dela e a maneira como estes indivíduos influenciam-se entre si. Para isso, relaciona dois aspectos: a sociedade como uma estrutura complexa de grupos sociais e a sociedade como um sistema integrado de instituições.

- Método Estatístico: *"aplica-se ao estudo dos fenômenos aleatórios ... que se destacam por se repetirem e que estão associados à uma variabilidade"*. *"Sua função primordial é a representação e a explicação sistemática das observações quantitativas numéricas relativas a fatores oriundos das ciências sociais, como padrão cultural, comportamental, condições ambientais, físicas, psicológicas, econômicas, que ocorrem em determinada sociedade"*. Por meio da amostragem, a ciência utiliza-se desse método para conseguir visualizar as tendências ou mesmo a maneira de pensar dos indivíduos dentro de um determinado grupo, assim, é possível avaliar esses dados como sendo uma realidade, dentro de uma margem de erro determinada. E através desse método que são realizadas pesquisas eleitorais, pesquisas de comportamento ou mesmo a aceitação de um determinado produto a ser lançado no mercado. Pode ser utilizada, para este método, a *amostragem aleatória* (é a mais utilizada, onde é feita uma seleção ao acaso, mas que pertençam ao mesmo padrão pré-determinado) ou a *amostragem por conglomerado* (onde a população é dividida em grupos, preferencialmente pequenos, para extração de amostras também de maneira aleatória).

„Métodos Científicos „- Resenha Crítica

Fundamentos de Metodologia - Fachin, Odília - São Paulo: Saraiva, 2003.

Neste texto, a autora faz uma abordagem sobre a metodologia científica, procurando definir o que é método, quais são suas características e as diferentes formas empregadas no trabalho científico.

Para melhor compreensão, a autora poderia definir, primeiramente, a origem da palavra método, a fim de melhor ilustrar o objeto deste estudo. Segundo Imideo Giuseppe Nérici, "A palavra método origina-se do latim *methodus* que, por sua vez, tem origem no grego, das palavras *meta* (*meta=meta*) e *hodos* (*hodos=caminho*). Logo, método quer dizer *caminho*". A palavra *logia* também vem do latim (*logus=estudo*), dessa forma, **metodologia** significa o estudo do caminho a ser seguido para alcançar o melhor resultado possível.

Como a definição de Ciência pode ser tida como um procedimento que busca a verdade no mundo real, através da confrontação de fatos, sua classificação, comparação e análise, de maneira rigorosa e sistematizada, a autora nos leva a entender que esta atitude só pode ser desenvolvida através de métodos científicos, pré-determinados e organizados de acordo com a natureza específica daquilo que lhes for objeto. Através dessa análise, percebemos então, que o método facilita, organiza e proporciona segurança e economia de recursos e tempo ao investigador, que pode agir de maneira racionalizada e eficaz. A forma como o pesquisador conduz o seu trabalho pode levá-lo à importantes descobertas, ou de maneira contrária, pode induzi-lo a se afastar de suas principais diretrizes, causando muitas perdas. Portanto, as diferentes maneiras de como uma única questão pode ser avaliada, com o intuito de se obter resultados válidos, são as formas como é aplicado o método, de modo generalizado ou particular.

Podemos destacar também, a preocupação da autora em distinguir métodos de técnicas. Ao fazer essa distinção, de maneira clara e objetiva, ela enfatiza que ambos são maneiras distintas de abordagem científica: a diferença consiste em que o método é um planejamento do conjunto das etapas operacionais que visam a análise de uma questão científica e, conseqüentemente, a formulação de uma teoria, ao passo que a técnica é apenas a operacionalização dessa ação, ou ainda, a habilidade do ser humano em desenvolver alguma atividade.

A autora ainda faz uma seleção dos métodos tradicionais, como o Indutivo e Dedutivo, Observacional, Comparativo, Histórico, Experimental, "Estudo de Caso", Funcionalista e Estatístico.

Fica claro, portanto, a contribuição deste trabalho para a comunidade acadêmica, introduzindo conceitos importantes às bases de sua formação. Pela transparência na linguagem utilizada e na exposição das idéias, a autora consegue transmitir estes conceitos sem deixar de mencionar os aspectos mais relevantes.

CARTILHA REALISTA

Claudio de Moura Castro faz um retrato preciso da educação no país



Há uma lição ex.traordinária logo no texto de abertura de *Crônicas de uma Educação Vacilante* (Rocco; 316 páginas; 37

reais), que reúne ensaios de Claudio de Moura Castro, vários deles publicados originalmente em VEJA. Ei-la: o primeiro dever do intelectual é o da impopularidade. Nada a ver com o elogio do hermetismo. Não é que os homens de ciência, artes e letras devam falar ou escrever de forma obscura (embora isso ocorra com indesejável frequência). Economista com mestrado em Yale e doutoradona Universidade de Vanderbilt, professor de universidades brasileiras e do exterior, Moura Castro defende que seus pares digam não aquilo que Ihes garantiria aplauso. mas "o que precisa ser dito, de acordo com o julgamento próprio". E o que se lê dali para a frente só ratifica que o autor reza por sua própria cartilha. Sem deixar de reconhecer as boas notas alcançadas pela educação brasileira (tema central de suas crônicas) nos últimos anos, Moura Castro não se exime das opiniões que escapam ao consenso. Sublinha as fragilidades e contradições do setor - e propõe respostas a elas. Quase ao final da obra, dispara: "O drama maior da evasão de cérebros brasileiros é sua ausência". Convenhamos: não há nenhum afã de ser popular nessa frase.

Diferentemente do que se costuma encontrar em coletâneas de textos publicados na imprensa, *Crônicas de uma Educação Vacilante* não segue uma preguiçosa ordem cronológica. Escritos ao longo de quase uma década, os artigos, coligidos em onze capítulos temáticos, foram revistos e atualizados. O conjunto é sustentado por uma vigamestra: a de que a educação não está só nos livros - é preciso ligá-la à realidade. o que significa não ape-

118 20 de julho, 2005 veja



nas dar valor ao "teste da prática" como também abrir os olhos para a experiência das outras nações. Da "arte do bem pensar" à tecnologia - essa "eterna namorada da educação", na ex- . pressão do autor -, passando pelo vestibular, pela política de cotas, pelos sistemas de avaliação de ensino e pelo bom nível da pós-graduação, o livro busca traçar um quadro de tintas fortes para um público o mais amplo possível. O assunto, afmal, não diz respeito apenas a professores, alunos e pais, mas é crucial para o país como um todo.

Para se sair bem na prova da divulgação de idéias, Moura Castro se vale de um expediente com o qual seus leitores já se acostumaram: a escrita límpida, sem maneirismos acadêmicos, apoiada em imagens escolhidas com precisão. Ao tratar, por exemplo, do isolamento do Brasil em questões educacionais,

Moura Castro: "O primeiro dever do intelectual é a impopularidade"

o ensaísta recorre ao futebol. Observa que achamos natural que os estrangeiros queiram aprender com os nossos jogadores e técnicos, todavia temos vergonha de conhecer de perto as experiências bem-sucedidas nas escolas de outros países. *Crônicas de uma Educação Vacilante* é como um caderno de notas de uma das maiores autoridades em educação no Brasil - e que o autor quer emprestar ao leitor, ao país .•

Rinaldo Gama



Rubens Rewald leva conceitos da física quântica à ficção

Em *Caos/Dramaturgia*, ele aponta novas possibilidades de percepção de uma obra dramática

Beth Néspoli

Uma instigante reflexão teórica sobre a construção de um texto dramático tem lançamento hoje, a partir das 18h30, na Livraria Cultural: *Caos/Dramaturgia*, de Rubens Rewald, editado, pela Perspectiva. Fruto de uma pesquisa de mestrado realizada por Rewald sob orientação do crítico e ensaísta Jean-Claude Bernadet, o estudo se apropria de conceitos da física quântica - há um glossário no volume com a síntese de conceitos como flutuação, complexidade, caos, ruído - para a análise e/ou criação na dramaturgia.

Rewald divide seu estudo em três partes. Na primeira, analisa esses conceitos como parte integrante do corpo de obras ficcionais, como um conto de Borges, *O Jardim de Caminhos Que se Bifurcam*. Mas Rewald opta por destrinchar o filme de Alan Resnais *Smoking/No Smoking*, baseado em peça teatral de Alan Ayckbourn. A partir da mesma cena inicial, esse filme mostra diferentes possibilidades de trajetórias para as mesmas



REWALD - Estudo instigante

peças: Re-wald analisa a instabilidade emocional dos personagens; é responsável pela abertura ao caos - não sentido de desordem, na complexidade... à interferência de ruídos e flutuações que influem em suas escolhas e decisões.

Na segunda parte do volume, ele toma como ponto de partida peças de sua autoria criadas em processo colaborativo - *Na Tador, A Bandeira e O Gabinete de Joanna*. Nesse caso, conceitos como flutuação, acaso, ruído ou anel retroativo passam a ser utilizados na própria criação da obra. Traduzindo isso, um autor atento pode aproveitar um 'ato fa-

lho' de um ator para enriquecer um personagem com mais ambigüidade, por exemplo. Talvez o livro acaberevelando, na análise da criação dessas peças, uma 'fragilidade' de condições Iniciais e um 'contar demais' com flutuações e ruídos. Mas isso já é outra história.

Por último; numa conversa envolvendo Bernadet, Lauro César Muniz, Renata Pallottini e Rewald, discutiu-se a influência de flutuações e ruídos, como cenários, na criação das telenovelas. Como observa Bernadet no prefácio, *Caos/Dramaturgia* "não é um exercício de interdisciplinaridade entre física e dramaturgia". Mas tem como principal mérito atentar para uma nova possibilidade de percepção da dramaturgia contemporânea. e

...•• Serviço

Caos/Dramaturgia. De Rubens Rewald. Perspectiva. 200 págs. R\$ 22. Liv. Cultural Cj. Nacional. Av. Paulista, 2.073. Hoje, a partir das 18h30

O Estado de S. Paulo

São Paulo, 24 ago. 2005.p. D8

Bonassi lança trilogia sobre o "cotidiano"

SYLVIA COLOMBO
EDITORA DO FOLHATEEN

O TÍTULO vem de um clássico de Edgar Allan Poe (1809-1849), na tradução do francês Charles Baudelaire (1821-1891). Mas, se no caso do autor norte-americano as tais "histórias extraordinárias" referiam-se a um universo fantástico de morte, crime e fatalidade, agora, no livro de Fernando Bonassi, elas dão conta do "anormal", "esquisito" e "fora do comum" que existe no que há de "ordinário" no cotidiano de grandes cidades brasileiras.

Na coletânea, o escritor e dramaturgo, que também é colunista da **Folha**, reúne três histórias independentes e bastante diferentes em forma e conteúdo.

A primeira, "O Incrível Menino Preso na Fotografia", retoma idéia já desenvolvida em coluna publicada na **Ilustrada**, em 2003. Nela, um estudante de escola pública, nos anos 70, está atrás de uma escrivinha, com o mapamundi e a bandeira do Brasil ao fundo, seu nome e uma placa com os dizeres "6ªA -13", esperando pelo momento em que o fotógrafo fará a imagem oficial do menino naquele ano, naquela escola.

O mote serve para que Bonassi discorra sobre a passagem do tempo a partir do ponto de vista de um garoto de 12 anos, que teve a infância e a adolescência marcadas pela ditadura militar.

A segunda; a mais adolescente das três peças, conta uma bem humorada história dupla, em que o cotidiano de uma jovem balconista de Sapopemba é narrado ao lado do dia-a-dia do mega-star Michael Jackson. "A Incrível História de Marileide e Michael Jackson" tem vários dos ingredientes que marcam a ficção do autor. O encanto pelo glamour da vida na periferia, a crítica à pobreza por meio da romantização do problema e o impacto que a globaliza-

ção, e, com ela, seus ícones superalimentados, tem no cotidiano dos pobres mortais.

Apesar da intenção "política" um tanto ingênua, a de evidenciar a diferença entre ricos e pobres no mundo de hoje e concluir que a Solidão é um drama com um a todos; o conto é divertido e ágil, com direito a dois finais possíveis, um trágico e outro feliz, ainda que não menos trágico.

Ainda assim, não é muito fácil engolir que alguma mocinha hoje ainda tenha um álbum de recortes das imagens de Michael Jackson debaixo do travesseiro. Cena comum nos anos 80/90, hoje é rara e improvável. Michael Jackson, inocente ou não das acusações de pedofilia que lhe fazem, para muitos pode ainda ser um ícone pop, mas está longe de arrebatá-lo, corações femininos, missão de que, hoje se encarregam Brad Pitt, Ká e outros tantos.

O terceiro texto, "Eu Não Sou Cachorro", é o melhor da trilogia. Segundo o autor, foi escrito para ser lido em voz alta e transportado aos palcos em 2001. Todo ele um tratado verborrágico e musical, traz imagens interessantes, trata de investigar as diferenças do homem e do cachorro e assim questionar nossa existência, por meio de imagens ora irônicas - "a penicilina, por exemplo, foi inventada para transformar os mortos de uma guerra em aleijados noutra" - ora incômodas, "a memória de um cachorro consegue reter pouco mais que um instante. Um instante de satisfação por mil anos de memória fraca. A idéia de que tudo pode acabar já, agora, neste exato momento, assola os pobres coitados."

Histórias Extraordinárias

Autor: Fernando Bonassi

Editora: Conrad

Quanto: R\$ 23 (136 págs.)

folha de S. Paulo
São Paulo, 27 ago. 2005.p. E 5

Compasso de espera

Narrativas de *Três Contos* foram escritas durante crise criativa

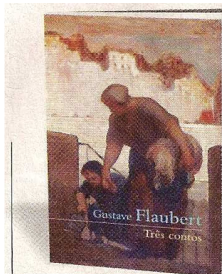
Jorge Luis Borges costumava dizer que seu colega, o francês Gustave Flaubert, fundou uma nova imagem do escritor: a do homem de letras como sacerdote. Sua escrita rigorosa seria reflexo disso. Também seu caráter, de artista inteiramente dedicado a sua arte.

Nascido em 1821, Flaubert é mais conhecido por *Madame Bovary*, romance-chave da literatura ocidental. Os três contos reunidos no livro são um intervalo numa obra caudalosa. Estudiosos os tomam como um testamento literário.

Flaubert escrevia com grande desafetação. "Um Coração Simples", a amorosa biografia de uma criada fiel, foi uma resposta aos apelos de sua amiga, a romancista francesa George Sand, que nele diagnosticava uma tristeza sem cura. Enquanto o escreveu, Flaubert conservou sobre a escrivaninha um papagaio empalhado - o célebre "papagaio de Flaubert", que rendeu ao britânico Julian Barnes, muito mais tarde, um conhecido romance.

A ave serviu como modelo para o papagaio que, em "Um Coração Simples", a pobre Felicidade cultua como um deus. Mais tarde, levou Barnes a se perguntar se o escritor, ele também, não passa de um papagaio sofisticado.

Flaubert disse que escreveu "A Legenda de São Julião Hospitaleiro", conto inspirado no santo criminoso da Idade Média, "para ver se ainda se poderia ver Flaubert em a literatura como sacerdote", disse Borges



• TÍTULO
Três Contos

• AUTOR
Gustave Flaubert

• TRADUÇÕES
Milton Hatoum e Samuel Titan Jr.

• EDITORA
Cosac & Naify

"Herodiade", sobre a morte de São João Batista, provém de inquietações religiosas, de quem foi não só um leitor dos teólogos, mas de místicos e hereges.

Os pequenos sentimentos eram sua matéria-prima. Seus três contos foram escritos durante a crise criativa que o levou a interromper, por longo tempo, a redação de *Bouvard e Pécuchet*, aquele que seria seu último romance. Só após a publicação dos contos, em 1877, conseguiu retomar o romance, ou "enciclopédia da estupidez humana", como preferia chamá-la. Ele ficou inacabado.

Uma doença nervosa o levou a viver parte da vida no campo. Os nervos fracos, porém, não lhe tiraram a coragem, como prova *Madame Bovary*, livro que o levou aos tribunais, sob a acusação de ofensa à religião e pornografia.



Apesar do apego ao realismo, Flaubert ampliou o domínio da imaginação. Não foi por outro motivo que o russo Vladimir Nabokov comparou *Madame Bovary* a um conto de fadas. Ainda assim, para Flaubert, as melhores idéias eram, sempre, os fatos. "Quanto à literatura, já não acredito em mim", escreveu. Os três contos mostram a insensatez dessa confissão.

Época

São Paulo, 18 out. 2004.p.