

O GÊNERO RESENHA CRÍTICA E A APROPRIAÇÃO DO DISCURSO ARGUMENTATIVO NA UNIVERSIDADE

FABRINO¹, Ana Maria Junqueira

RESUMO. Este trabalho se filia à linha de pesquisa Gêneros e Ensino de Língua Materna, coordenada pela Professora Doutora Norma Seltzer Goldstein, da Universidade de São Paulo. Seu objetivo é o de mostrar a eficácia dos lugares como uma ferramenta de ensino de procedimentos argumentativos didaticamente viável. Ele se justifica pela urgência de se estabelecer novas metodologias de ensino de procedimentos argumentativos na universidade que colaborem para que o universitário se sinta mais apto para se iniciar na escrita de pesquisa. A metodologia empregada foi a aplicação de seqüências didáticas segundo as propostas da Escola de Genebra, que visavam ao fornecimento de informações sobre o gênero resenha crítica em uma abordagem discursiva, cujo intento era o de promover condições para que houvesse uma apropriação mais efetiva do discurso argumentativo. A análise dos resultados levou a um encaminhamento sobre o questionamento do papel dos lugares, que passaram por uma revisão de sua definição, e de como eles podem contribuir para o fortalecimento do domínio do emprego dos recursos argumentativos em momentos de escrita. A base teórica se sustenta, quanto ao gênero, nas idéias inaugurais de Bakhtin que encontram eco nas teorias de estudiosos da Escola de Genebra (Bronckart, Dolz, Pasquier e Schneuwly). Quanto à argumentação, parte-se de Aristóteles a Perelman, Anscombe e Ducrot, Plantin e, principalmente, Amossy. Sobre a escrita de pesquisa, o trabalho se apóia em Dabène, Boch, Grossmann e Barrè-de-Miniac (Escola de Grenoble).

PALAVRAS-CHAVE: argumentação; ensino superior; gênero; resenha

Introdução

Durante 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.

¹ Doutoranda USP, Faculdade de Letras, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Rua Leais Paulistanos, 416, ap. 1062, CEP 04202-010, São Paulo – SP, Brasil, anafabrino@terra.com.br.

Ao levantar algumas hipóteses para tentar compreender a dificuldade mostrada por muitos alunos universitários 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, ou 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 e alertam para o emprego adequado das evidências e das provas patéticas. Ao abordar esses procedimentos, um outro aspecto se levantou: a presença dos lugares.

Este trabalho descreve uma metodologia de ensino de um gênero argumentativo – a resenha crítica – e lança a idéia de se empregar os lugares como procedimento argumentativo, pois ele está presente em qualquer discurso argumentativo, mas de forma um tanto “intuitiva”. Para abordar essas estratégias, ou procedimentos, pode-se empregar a metodologia das seqüências didáticas, valorizando o papel de instrumento pedagógico do gênero, por meio do qual torna-se possível tratar do discurso argumentativo, destacar o emprego dos lugares e introduzir o aluno em um projeto maior, o da escrita de pesquisa.

É surpreendentemente positivo constatar a eficácia deste “fazer argumentativo intuitivo”, que ocorre de forma paralela ao ensino formal das “estratégias argumentativas”, mas é mais próximo do repertório dos alunos, que por vezes se sentem intimidados pela

terminologia lógica e retórica daquelas estratégias argumentativas “tradicionais”. Na verdade, esse “fazer argumentativo” 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”.

Aliás, 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 é intuitivamente reproduzido pelos alunos em seus textos escritos. Assim, torna-se pertinente o resgate desse conceito de lugares, pois é possível revê-lo e redefinir seu papel na produção textual escrita, verificando sua validade como procedimento argumentativo.

A argumentação – papel 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.

A questão das funções argumentativas dos lugares retóricos foi tratada por Aristóteles tanto na **Retórica** (s/d), que estuda o discurso persuasivo dirigido a um público múltiplo, quanto nos **Tópicos** (1971), 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 (opinião). Trata-se da distinção entre os lugares comuns e os lugares específicos na sua relação com a argumentação.

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.

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” pode 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, teríamos: “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 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” (op. cit., 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.

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. Uma classificação dos lugares, atualizada, se faz necessária. Nela, 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 será dada a seguir, na descrição da seqüência didática.

A seqüência didática do gênero resenha crítica e dos lugares

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 o trabalho de Anna Rachel Machado (2000), que aborda a aplicação de uma seqüência didática no ensino superior e o de 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.

Uma possível seqüência didática que trabalhasse com o gênero resenha crítica e com a noção de lugares acompanharia a seguinte sugestão:

Aula 1 (Módulo Inicial). Duração: 100 minutos. Apresentação da proposta de trabalho, que prevê 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. Destaque das condições de produção (como foram acima elencadas). Sugestão de um conceito do gênero resenha crítica, acompanhado de alguns exemplos de resenhas publicados em jornais e revistas semanais. Segue abaixo a conceituação da resenha, que deve vir acompanhada de exemplos ilustrativos, nos quais se encontram os aspectos conceituados e também os lugares.

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 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, deve haver a leitura e a análise das resenhas oferecidas como exemplos e o pedido para que seja redigida a produção inicial (PI), uma resenha crítica de um texto previamente lido. Deve-se marcar

uma data para a entrega das resenhas e apenas depois que elas forem analisadas pelo professor ocorrerá a aula 2.

Aula 2. Duração: 100 minutos. Apreciação oral das resenhas pelo professor, 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 qual aborda 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).

Aula 4. Duração: 100 minutos. Retomada da análise das resenhas e abordagem das dificuldades encontradas, principalmente as que dizem respeito ao discurso argumentativo e à representação que os alunos têm de si próprios, como autores. Introdução da classificação dos lugares e discussão de como eles podem alavancar o discurso argumentativo. Essa classificação deve ser ilustrada por exemplos.

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 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. 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, em consideração ao 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. 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 toda uma discussão sobre o *ethos* e o papel do orador. 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.

Tentativa de reconhecer os lugares em uma resenha anteriormente oferecida como exemplo na aula 1.

Aula 5 (Módulo Final). Duração: 100 minutos. Revisão das conclusões da aula anterior, destaque aos acertos e aos enganos nas produções analisadas. Em seguida, propõe-se a reescrita da resenha anteriormente produzida. A nova resenha (produção final, PF) deve seguir mais fielmente os parâmetros lançados na lista de controle e tentar atender às sugestões oferecidas na aula precedente.

A escrita argumentativa de pesquisa

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)². 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.

² 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.*

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”.

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” (op. cit., 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 desempenharam um papel decisivo (op. cit., 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 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, com destaque para o emprego dos lugares, 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.

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.

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.

Conclusão

A escrita argumentativa é uma atividade 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 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. 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; fundem o papel gramatical dos advérbios e das conjunções com o papel lingüístico dos conectivos e, no momento da realização, eclode o papel discursivo dos lugares, que se efetiva em determinado contexto, segundo determinadas condições de produção. 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.

Assim, o ensino progressivo das operações argumentativas, entre elas os lugares, 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

- AMOSSY, Ruth; PIERROT, Anne Herschberg. (1997). **Stéréotypes et clichés**. Paris: Nathan. Collection 128.
- AMOSSY, Ruth . (2006). **L'argumentation dans le discours** . Paris: Armand Colin.
- 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.
- BRONCKART, Jean-Paul. (2003). **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo; EDUC.
- 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.
- 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 Gláís 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.
- GOODY, Jack. (1979). **La raison graphique – la domestication de la pensée sauvage**. Paris : Minuit (original 1977).
- GOODY, J. (1988). **Domesticação do pensamento selvagem**. Lisboa: Editorial Presença.
- 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, nº 1, p. 1 – 25, 2000.
- PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958/ 2002). **Tratado da Argumentação. A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes.
- 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.

SCHNEUWLY, B. (1989). La conception vygotksyenne du langage écrit. **ELA(Etudes de Linguistique Appliquée)**, Paris, n° 73, p. 107 – 117, janvier-mars 1989.

_____. (2005). De l'utilité de la «transposition didactique ». **Didactique du français**. Orgs. Jean-Louis Chiss et alii. Bruxelles, Belgique : DeBoeck, p. 47-59.

Bibliografia consultada

ADAM, Jean-Michel. (1991). **Éléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga.

_____. (1991). Une typologie d'inspiration bakhtinienne: penser l'hétérogénéité textuelle . **ELA (Études de Linguistique Appliquée)**. Paris, n° 83. p. 7-18, jul-set 1991.

AMOSSY, Ruth (org.) (2005). **Imagens de si no discurso**. São Paulo: Contexto.

ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O . (2006). **Resenha**. São Paulo: Paulistana.

BAKHTIN, M.M. (2003). **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes.

MACHADO, Anna Rachel (coord.), LOUSADA, E. e ABREU-TARDELLI, L. S. (2004). **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial.

THYRION, Francine. (1997). **L'écrit argumenté**. Questions d'apprentissage. Série Pédagogie de l'Institut de Linguistique de Louvain.