

# ASSUMINDO A PALAVRA: LEITURA E INTERAÇÃO NA ARGUMENTAÇÃO ESCRITA

Maria Rosa PETRONI (MeEL/UFMT)<sup>1</sup>

**RESUMO:** Aspecto central da vida cotidiana, o discurso argumentativo deve ser objeto de ensino-aprendizagem formal em atividades de leitura e produção escrita. Essas práticas devem integrar um projeto que busque instaurar a relação entre o leitor, o texto lido e o texto produzido, conforme mostram os resultados de pesquisa realizada no ano letivo de 1999, com alunos ingressantes do Curso de Letras. O projeto de escrita proposto, baseado na concepção da linguagem como forma de ação e na interação entre leitura e escrita, práticas sociais mutuamente influenciáveis, forneceu valioso *corpus*, do qual serão analisadas marcas de polifonia, negociação e subjetividade.

**ABSTRACT:** A central aspect of daily life, the argumentative discourse should be the object of formal learning and teaching in activities of reading and writing. These practices should integrate a project that institutes the relation between the reader, the text that was read, and the text that has been produced by the reader-writer as shown by results of a research that was carried out in the school year of 1999 with first year students of a Language Course. The writing project, based on the conception of language as a form of action and on the interaction between reading and writing, as social practices mutually influential, provided a valuable *corpus* from which traces of polyphony, negation, and subjectivity will be analyzed.

## 1. Introdução

Nas atividades comunicativas, os homens constituem-se em interlocutores e exercem entre si relações marcadas pelo domínio da linguagem. Fazem com a linguagem, e por ela, muito mais do que apenas informar, solicitar, exigir ou qualquer outra ação lingüística. Por ela, exercitam os poderes da linguagem. Uma das principais ações lingüísticas realizadas pela linguagem é a de influenciar o interlocutor, fazendo com que ele modifique e/ou admita uma opinião sobre determinado fato, aceitando-o como verdadeiro, provável ou possível. Quaisquer dessas ações resultam de um exercício baseado nos princípios da argumentação, cujo objetivo é convencer ou persuadir o interlocutor de que um raciocínio, portanto, uma opinião, um ponto de vista ou tese seja aceitável. A argumentação representa, dessa forma, a força do simbólico, isto é, uma alternativa ao uso da força física, o que não significa que ela abra mão de uma espécie de “violência mental”, como no caso da publicidade.

É com essa característica de elemento simbólico que a argumentação estabelece o *verossímil* no campo do embate das idéias, pelo manejo do discurso, implicando controvérsia, discussão, influência e formação de opinião, já que, segundo Aristóteles, “é pelo discurso que persuadimos, sempre que demonstramos a verdade ou o que parece ser a verdade, de acordo com o que, sobre cada assunto, é suscetível de persuadir”. Implica, igualmente, considerar o outro capaz de reagir e interagir em situações de comunicação diversificadas. É a representação da verdade, a aparência de verdade que está em questão nos “jogos de linguagem”. O exercício da discussão e do entendimento é o princípio do “respeito à alteridade e a consideração da língua como lugar de confronto das subjetividades” (MOSCA, 1997, p. 21). Eis a arena onde se estabelecem o diálogo e a interação. Com tal poder, a argumentação tanto pode levar à submissão pela palavra, quanto à resistência a essa mesma palavra, desmascarando os artifícios de linguagem.

Diante disso, é necessário expor e explorar sistemática e formalmente o funcionamento dos discursos, nas diferentes instâncias sociais, a partir do espaço mais adequado a esse fim, a escola. Constituindo-se numa das questões centrais da vida cotidiana, o processo de produção do discurso/texto argumentativo deve ser objeto de ensino-aprendizagem formal, inerente às atividades de ensino de leitura, compreensão e produção textual. Para alcançar melhores resultados, essas práticas devem integrar um projeto de ensino-aprendizagem que busque instaurar uma relação verdadeira entre o leitor e o texto que lê e o texto que produz. Com essa perspectiva, elaboramos um projeto de escrita baseado na concepção da linguagem como forma de ação e na

---

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: [rohpetroni@uol.com.br](mailto:rohpetroni@uol.com.br)

interação entre leitura e escrita como práticas sociais mutuamente influenciadas e influenciáveis no processo ensino-aprendizagem.

O objetivo deste artigo é apresentar o projeto e discutir alguns resultados alcançados com os trabalhos realizados durante o ano letivo de 1999, com uma turma de alunos ingressantes no Curso de Letras. Para tanto, apresentamos, inicialmente, o conceito de argumentação que orientou nossas atividades e as categorias de análise que elegemos para a análise dos dados, ou seja, os mecanismos lingüístico-discursivos empregados pelos alunos na elaboração da tese que pretenderam defender, enfatizando as marcas de subjetividade, o recurso à polifonia e as marcas de negociação.

## 2. Argumentação: construção do objeto discutível e negociação

A argumentação se caracteriza como uma situação de confrontação discursiva, implicando controvérsia, discussão, influência e formação de opinião, o que significa considerar o outro capaz de reagir e interagir em situações de comunicação diversificadas. Segundo Mosca (1997, p. 21), “é no mundo da opinião, da *doxa* que são tecidas as relações sociais, políticas e econômicas, uma vez que é a esta que se tem acesso e não ao que se chamaria ‘mundo da verdade’”. Nesse cenário se estabelece o diálogo, o envolvimento bilateral presente na constante negociação, que é sempre uma construção retórica em busca de persuadir ou convencer.

A argumentação exerce, dessa forma, papel decisivo nas situações cotidianas, em espaços onde se conserva a liberdade de expressão, interferindo nas nossas concepções e valores sobre o mundo em que vivemos. Com tal poder, a argumentação tanto pode levar à submissão pela palavra, quanto à resistência a essa mesma palavra, desmascarando os artifícios de linguagem, os pensamentos falsos em suas múltiplas formas. Como afirma Meyer (1998, p. 12), “argumentar é escolher o discurso contra a força, mesmo que seja para seduzir ou manobrar para fazer agir”. Diante de tal poder, é necessário expor e explorar sistemática e formalmente o funcionamento dos discursos, nas diferentes instâncias sociais. Nenhum espaço parece ser mais adequado a esse fim que a escola.

Considerando, então, o propósito discursivo de influenciar ou agir sobre o outro, numa perspectiva dialógica, o processo de produção do texto/discurso argumentativo envolve três componentes indissociáveis: o locutor, o interlocutor e a situação de produção. Dessa forma, para a produção de um discurso satisfatório, aquele que o produz deve instaurar-se como o locutor, ser responsável pela produção e, ao mesmo tempo, responsável por instaurar, necessariamente, o interlocutor, isto é, o *outro*, a partir do que supõe serem seus valores e suas crenças, inserindo ambos em uma situação de produção do objeto discursivo, quer oral, quer escrito. Nesse contexto, interfere “a imagem que o interlocutor faz de si mesmo, do outro, do referente e da própria língua” (POSSENTI, 1981, p. 47).

Nessa mesma perspectiva, argumentar é instaurar-se como locutor, construindo um ponto de vista para levar um interlocutor a aceitá-lo como, pelo menos, possível. Por esse raciocínio, argumentar é o compromisso do locutor com a tese que defende e com o interlocutor que instaura, articulando posições, opiniões e pontos de vista que representam seu modo de ver o mundo e/ou seu objetivo de construí-lo de forma tal a torná-lo aceitável por seu interlocutor. Para alcançar esse intento, o locutor deve, necessariamente, “projetar-se” no texto, instaurando a voz argumentativa que o torna responsável pela opinião/posição/ponto de vista que expressa e defende.

A partir da instauração dessa voz argumentativa, o locutor torna-se responsável pelo novo discurso e atribui-lhe uma orientação discursiva que representa seu objetivo comunicativo, ou seja, imprime a seu texto/discurso um sentido determinado pelo recurso a certas estratégias argumentativas. Tanto as estratégias argumentativas quanto os recursos lingüísticos de que se utiliza o locutor na construção de seu texto/discurso argumentativo materializam uma característica particular deste último: a polifonia. A consciência de que é preciso considerar a presença do *outro*, interlocutor real ou virtual, numa situação discursiva determinada, antecipando seus valores e suas crenças, estabelece uma relação dialógica entre o locutor do discurso e seu oponente.

Por sua natureza polifônica, o texto/discurso argumentativo lida necessariamente com tópicos controvérsios, que se abrem à discussão e são reconhecidos como tais, o que implica o desacordo, portanto, a discutibilidade do tema e o sistema de crenças do indivíduo (GOLDER, 1996, 1998). Em razão disso, é o espaço privilegiado do embate de diversas vozes sociais, uma vez que a argumentação se caracteriza como uma “forma específica de enunciação que constrói, representa as relações de força subjacentes à interação social por meio de controle, de transformações efetuadas na e pela linguagem” (BRANDÃO, 1998, p. 97). Nessa perspectiva, o objetivo do texto e do discurso argumentativos vai além da mera informação,

recorrendo a estratégias de persuasão/convencimento, ou seja, a operações de produção de efeitos de sentido que indicam a função e o funcionamento próprios desse tipo de discurso.

O discurso argumentativo caracteriza-se por apresentar, dentre outros traços, o encadeamento de vários argumentos e os turnos concessivos, com o reconhecimento de refutações e contra-argumentos possíveis. Desse ponto de vista, a argumentação distancia-se largamente da dissertação (CHAROLLES, 1990), uma vez que ultrapassa os limites da construção de uma reflexão, exigindo, além dela, a tomada de posição, a defesa de um ponto de vista e a construção de um discurso adaptado a uma determinada situação, buscando efeitos de sentido por meio de argumentos articulados e suficientes para tal fim.

Os traços mencionados caracterizam, especificamente, operações de negociação, nas quais o locutor estabelece certa distância entre seu discurso e o discurso de seu interlocutor, real ou virtual, para com ele negociar. No contexto discursivo, a negociação refere-se à operação psicolinguística a partir da qual o locutor relaciona recursos lingüísticos ao domínio/sistema de referência em questão, manipulando-os para influenciar seu interlocutor e, se possível, levá-lo a aceitar seu ponto de vista. É esse o espaço da articulação entre a subjetividade e a alteridade, no qual se consolidam as diversas vozes que compõem um texto/discurso argumentativo. A negociação, portanto, é a base de construção do texto/discurso argumentativo e requer o reconhecimento de duas dimensões intrinsecamente ligadas: a textual e a discursiva.

### **3. O projeto de escrita e a seleção de temas para estudo: primeira participação dos alunos-sujeito no projeto de ensino-aprendizagem**

Para propiciar uma situação real de contato mais estreito com a leitura e a escrita, elaboramos uma proposta de leitura e produção textual que possibilitasse aos alunos um contato verdadeiro com os textos não apenas lidos, mas também produzidos em sala de aula. Essa proposta baseou-se na metodologia “seqüência didática argumentativa”, proposta por Dolz (1994a e 1994b), descrita mais abaixo. Cada seqüência didática era dirigida por um projeto de escrita, com objetivos determinados. Todas as atividades propostas envolviam a produção de textos/discursos argumentativos escritos.

Para tornar a proposta o mais próxima possível desses alunos, considerando a diversidade de experiências que apresentavam e levando em conta o fato de que quanto maior é o interesse do sujeito pelo tema em discussão, maior é, também, sua implicação na produção do seu texto/discurso, discutimos alguns temas de interesse para as leituras e produções escritas e os seminários. Ao final, foram elencados os temas gerais de interesse, enumerados e discutidos por ordem de preferência, como segue: 1) Leitura; 2) Relacionamentos; 3) Violência; 4) Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST); 5) Direitos Humanos; 6) Terceira Idade; 7) Lazer; 8) Cultura; 9) Profissão; 10) Meios de Comunicação; 11) Ecologia; 12) Política.

Embora esses temas tenham sido apresentados por ordem de preferência, combinamos que tal ordem poderia ser alterada, caso ocorresse algum fato importante relacionado a um dos temas e que pudesse ser discutido em nossas aulas. No decorrer da pesquisa, nem todos os temas foram diretamente discutidos. Entretanto, por haver afinidades entre alguns temas (leitura, lazer, cultura, profissão; relacionamentos, doenças sexualmente transmissíveis, violência; direitos humanos, terceira idade, meios de comunicação, política), e para ampliar o horizonte de discussões e reflexões, privilegiando o caráter sócio-histórico da produção e da interpretação dos textos, as discussões envolviam sempre que possível os diferentes temas selecionados, com maior ou menor amplitude.

Além dos temas definidos para as aulas regulares, foram, também, realizados 5 seminários por grupos de alunos. Os temas foram escolhidos pelos próprios alunos e apresentados na seguinte ordem: 1) Abuso sexual infantil; 2) Alcoolismo; 3) Adolescência; 4) Discriminação contra a mulher; 5) Educação. Também esses temas mantêm uma certa relação entre si e com os anteriormente mencionados. Além das atividades individuais e em grupo propostas nas aulas regulares, a preparação do seminário constituía-se em mais uma oportunidade para discussão e troca de idéias, vivenciando na prática o conteúdo teórico das aulas.

#### **3.1 – Leitura, escrita, argumentação: o sujeito-aprendiz em interação com o texto e com outros sujeitos-aprendizes**

Com a definição dos temas de interesse para leitura e para a apresentação dos seminários, o projeto de intervenção didática privilegiou o processo de interação, a partir do qual se realizaram leituras e debates de textos/discursos argumentativos de fontes variadas. As atividades orais e escritas tinham por finalidade identificar e discutir os procedimentos argumentativos empregados na produção de cada texto/discurso, bem como enfatizar o caráter polifônico dessa produção e as marcas de subjetividade que denunciam a presença

do locutor desse texto. Tais objetivos eram previstos não só na elaboração inicial do texto/discurso, mas também nos processos de produção, revisão e escrita do texto definitivo.

Os procedimentos de produção inicial, revisão e escrita textual constituem a base da metodologia denominada “seqüência didática argumentativa”, descrita mais abaixo. Esse projeto de escrita, apresentado e desenvolvido com os alunos mencionados, baseou-se na realização de cinco seqüências didáticas. Em todas elas foram desenvolvidas atividades que propiciam a ação do sujeito com o texto e sobre esse mesmo texto, de modo a observar os recursos de sua construção e os efeitos da utilização desses recursos, que resultam em diferentes “modos de dizer”.

O projeto de escrita proposto é baseado na concepção da linguagem como forma de ação e na interação entre leitura e escrita como práticas sociais mutuamente influenciadas e influenciáveis no processo ensino-aprendizagem. Nesse projeto de ensino-aprendizagem da leitura e da produção escrita, então, a linguagem é assumida como uma atividade humana, social e historicamente produzida, resultante da inserção do indivíduo no contexto em que vive e no qual se realizam diferentes modos de constituição de interlocutores e de sentidos. Compreender a natureza histórico-social da linguagem implica assumir seu funcionamento como texto/discurso em processos reais de interação, nos quais leitores e produtores se constituem como interlocutores. Nesse processo de interlocução, a linguagem materializa-se como trabalho, isto é, como construção conjunta dos sentidos, promovida pelos sujeitos envolvidos na interação.

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, as concepções de sujeito, texto e discurso são cruciais para o estudo e análise do processo de produção de leitura e escrita que assume a linguagem como atividade, trabalho do falante/escritor, efeito de sentido. Essa concepção de linguagem transcende tanto a visão subjetivista individualista, que lhe atribui um caráter estritamente individual, quanto a visão objetivista, que considera a linguagem como um sistema de formas abstratas representadas por uma norma ou conjunto de regras (BAKHTIN, 1979). Nenhuma dessas visões se sustenta, uma vez que a linguagem é o lugar de interação humana, portanto, lugar da prática de ações que só ocorrem porque os sujeitos utilizam-se da linguagem para construir compromissos e vínculos inexistentes antes de sua utilização. Por outro lado, não é possível afirmar que a linguagem se resume a um conjunto de regras, já que as línguas são sintática e semanticamente indeterminadas e o efeito de sentido deve ser buscado também no contexto de produção da ação lingüística. Aliada a essa indeterminação está a materialidade lingüística — resultado do trabalho histórico dos homens com a língua e sobre ela — organizada de modo a permitir aos interlocutores a escolha do recurso expressivo mais eficaz para a produção do efeito de sentido visado em determinada situação comunicativa (GERALDI, 1993, POSSENTI, 1988).

Há muito tempo, a língua/linguagem vem sendo objeto de estudo em diferentes perspectivas. A perspectiva lingüística inaugural, a partir da qual a linguagem assumiu o estatuto de ciência autônoma, deve-se aos estudos desenvolvidos por Saussure, que definiu a célebre dicotomia língua/fala, eternizada no seu *Curso de Lingüística Geral*. Enquanto esta é ato individual de vontade e de inteligência, acessória, acidental, aquela é produto social que o indivíduo registra passivamente, conjunto de convenções, princípio de classificação. Com essa distinção, o estruturalismo saussuriano postulou a autonomia da língua — no nível dos signos, da relação significante-significado — em relação à fala, não assumindo esta última como objeto da Lingüística. Como consequência, excluiu fenômenos decisivos para a compreensão da comunicação, uma vez que os falantes não se comunicam por signos, mas apelam para elementos e estratégias que ultrapassam a concepção semiológica de língua, segundo a qual cada signo vale por sua posição em relação aos demais.

A oposição língua/fala, entretanto, foi questionada por Bakhtin, para quem a linguagem é uma forma de interação social que se estabelece entre indivíduos socialmente organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação. É nessa perspectiva que Bakhtin (1979) concebe a língua (signo ideológico por excelência) como um fato social, concreto, individualmente manifestado pelo falante. Concebe, assim, a enunciação — produto da interação entre indivíduos socialmente organizados — como a realidade da linguagem, inserindo, também, a situação de enunciação como elemento necessário à compreensão das trocas lingüísticas. Como fenômeno de interação, na enunciação, o interlocutor ocupa o lugar de sujeito ativo na constituição do sentido e a linguagem articula o lingüístico, o social e o ideológico. Em suas palavras, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social ... É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica” (BAKHTIN, 1979, p. 22).

Assentando sua teoria interacionista no princípio de que toda palavra procede de alguém e dirige-se para alguém, o autor afirma que a realização da palavra como signo concreto é determinada pelas relações sociais, pelos interlocutores e pela situação de produção, em que “a palavra é o território comum do locutor e

do interlocutor” (BAKHTIN, 1979, p. 99). A linguagem apresenta, dessa forma, dois lados indissociáveis: o social e o individual.

Ao inserir a enunciação no contexto social mais amplo, o autor não só enfatiza a importância da situação de produção, incluindo os “atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos do ritual, cerimônias)”, como explicita a verdadeira substância da língua, ou seja, sua realidade fundamental, constituída pelo “fenômeno social da interação verbal”, que propicia as circunstâncias para a evolução real da língua: “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta*” (BAKHTIN, 1979, p. 110). Desse modo, a palavra dirige-se a um interlocutor, real ou virtual, e varia de acordo com o grau de proximidade entre locutor e interlocutor. Nesse processo dialógico, a construção do sujeito-locutor é indissociável da atividade discursiva que produz.

Assumida, então, como forma de interação, a linguagem é dinâmica, é acontecimento social, por isso é dialógica e estabelece a relação do lingüístico com o extralingüístico, instanciando o *discurso*, “forma de interação”, “modo de produção social”, “ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos” (BRANDÃO, 1997, p. 12). Ao estabelecer essa relação entre o lingüístico e o extralingüístico, a linguagem constitui-se como atividade humana, histórica e social, realizada em processos reais de comunicação, isto é, sob a forma de discurso/texto.

O projeto de leitura e produção escrita propicia a instauração do aluno como sujeito de sua atividade de leitura e escrita, à medida que enfatiza os possíveis efeitos de sentido provocados pelo emprego de diferentes recursos, tanto nos textos oferecidos à leitura, quanto naqueles produzidos pelos próprios alunos.

Em relação ao primeiro recurso, as atividades de leitura produção iniciavam-se, sempre, com uma discussão sobre um dos temas sugeridos pelos alunos e indicados na seção anterior. Essa discussão constituía a sessão de abertura, cuja finalidade é preparar os alunos para a produção escrita do texto inicial, a partir do qual o professor identifica as dificuldades mais sérias em relação ao domínio dos mecanismos lingüístico-discursivos que devem ser apre(e)ndidos para a realização da ação lingüística pretendida. Essa primeira produção escrita é objeto de leitura, análise, discussão, tanto pelo professor quanto pelos alunos. Em seguida são lidos, discutidos e analisados os textos/discursos argumentativos que fornecem não apenas argumentos para a futura produção textual, mas também servem como modelos retóricos, a partir dos quais os alunos identificam mecanismos e estratégias que podem ajudá-los na produção do novo texto. Ao final dessas etapas de produção inicial, leitura, debate, análise, discussão e nova produção, há releitura dessa nova produção, pelo professor, e todo o processo se repete, até que os alunos consigam dominar minimamente os procedimentos de escrita.

Naturalmente, para que os resultados sejam satisfatórios, essa sessão de abertura deve ser orientada pelos objetivos que o professor deseja alcançar ao final da seqüência didática previamente elaborada. Tais objetivos determinam todas as atividades elaboradas e realizadas em cada seqüência didática para o desenvolvimento do projeto de escrita.

A título de exemplo, para a realização do primeiro projeto de escrita, o objetivo da produção final era levar o aluno assumir o papel de uma pessoa que tenta convencer seu interlocutor da importância do ensino de leitura e escrita na escola. Para alcançar esse objetivo, o aluno deveria dominar, minimamente, os mecanismos de construção de uma opinião, bem como os de negociação entre diferentes pontos de vista. Esses aspectos foram privilegiados tanto nas leituras e discussões que antecederam a produção do texto primeiro, quanto nas leituras, análises, discussões, releituras e escritas que se seguiram à produção desse texto.

Para inserir o aluno na situação de produção que exige sua participação total e irrestrita, a produção do texto inicial é realizada sem nenhuma preparação específica, isto é, sem o fornecimento de dados mais concretos e “manuseáveis”. Para essa produção concorrem apenas os conhecimentos que o aluno já tem sobre o tema em discussão e os recursos lingüísticos que já domina. Nessa produção inicial, o professor identifica o grau de dificuldade que os alunos apresentam quanto ao domínio dos diversos saberes lingüístico-discursivos implicados na realização dessa produção. Identifica, conseqüentemente, tanto as capacidades argumentativas quanto as dificuldades materializadas pelo aluno nesse primeiro texto. Com base nesses dados, o professor mantém, (re)ordena ou altera os objetivos inicialmente propostos para esse projeto de escrita.

Identificadas as dificuldades quanto à produção escrita argumentativa, o professor seleciona textos que possam ampliar o campo de reflexão dos alunos, tanto em relação ao conteúdo em discussão, quanto em relação ao emprego de diferentes recursos lingüístico-discursivos na construção dos efeitos de sentido. É preciso não esquecer o fato de que a aprendizagem da argumentação escrita envolve uma finalidade pragmática de produção e a aquisição de mecanismos discursivos específicos, dado o caráter complexo de seu objeto.

### **3.2. Sequências didáticas relativas ao discurso argumentativo: em busca do desenvolvimento das capacidades lingüístico-discursivas**

O projeto de produção escrita desenvolvido com os alunos do 1º Ano do Curso de Letras foi adaptado a partir das especificações estabelecidas por Dolz (1994a e 1994b), para a execução das seqüências didáticas argumentativas. Tais seqüências foram delimitadas em um total de 5 (cinco) sessões, com aproximadamente 2 (duas) horas de duração cada uma, distribuídas em 6 (seis) aulas, perfazendo um total de 12 (doze) horas/aula para cada uma delas, durante o ano letivo de 1999. Dessas seis aulas, 1 era destinada à discussão do projeto de escritura, tendo em vista uma situação lingüística específica, a contra-argumentação, por exemplo; explicitadas as características da situação de interação, os alunos passavam à produção do texto inicial; 2 eram destinadas à leitura e discussão dos diferentes textos argumentativos, destacando os aspectos a serem enfatizados de acordo com as dificuldades identificadas na produção inicial; 1 era dedicada à produção do texto definitivo; 1 aula era dedicada à leitura e discussão dos textos produzidos pelos alunos e 1 à revisão e/ou à escrita do texto.

Um dos pilares da proposta de seqüências didáticas é o contato com a diversidade de textos socialmente produzidos no gênero em estudo e sobre o tópico da discussão. Nessa perspectiva, todos os temas foram discutidos a partir de textos extraídos de três veículos de divulgação diferentes: um jornal, uma revista e um livro teórico. Essa pequena variedade de material permite o contato não apenas com diferentes objetos lingüísticos, portanto, com diferentes modos de dizer, mas também com material alternativo ao livro didático, com o qual a maioria dos alunos conviveu em sua formação acadêmica. Nesses textos, os alunos puderam observar os diferentes recursos para marcar o grau de envolvimento pessoal de cada autor, comparando os recursos lingüístico-discursivos utilizados na produção dos diferentes textos. Cada um dos textos lidos e discutidos apresentava diferentes graus de explicitação da subjetividade. Também foram introduzidas as noções de argumento e ponto de vista ou opinião, básicas para o desenvolvimento do projeto de escritura. Assim, os alunos foram estimulados a identificar a opinião ou ponto de vista de cada autor, bem como os argumentos que cada um deles apresentava para sustentar essa opinião. Esse passo é seguido pela identificação da posição ou do ponto de vista contrário àquele defendido pelo locutor do texto. Tal abordagem representou uma novidade para os alunos e despertou-lhes maior interesse pela produção desse gênero discursivo. A cada argumento indicado, o aluno era convidado a justificar sua seleção, levando em conta a situação de discussão em que nos encontrávamos. Trabalhávamos, assim, duplamente a argumentação: em exercício teórico de identificação e em exercício prático de sustentação da opinião individual do aluno. Paulatinamente, os alunos eram levados a considerar o papel decisivo que cada qual assume no próprio processo de aprendizagem.

Paralelamente a esse trabalho, e sempre seguindo as sugestões de Dolz (1994), foi introduzido o conceito de situação de argumentação, a partir do qual foram exploradas as noções de locutor, interlocutor, tópico de discussão e contra-argumentação. Ao final da atividade de leitura e discussão dos textos, os alunos eram levados a refletir sobre uma situação de argumentação que pudesse ter provocado a produção de cada um dos textos lidos. Sempre lhes era proposta a seguinte questão: Que situação social de argumentação propiciaria a escritura de textos como aqueles lidos? Em seguida, discutíamos uma situação argumentativa mais geral que pudesse ter originado a produção dos três textos. Buscávamos a generalização dos dados a que o texto argumentativo deve atender.

Para melhor estabelecer o conceito de situação de argumentação, em cada fase de discussão do projeto, os alunos eram solicitados a apresentar um fato ou acontecimento que lhes tivesse chamado a atenção e a elaborar a situação de argumentação para discuti-lo, assumindo, assim, um papel social e uma posição (favorável ou contrária) e instituindo um interlocutor de seu texto. Em cada situação de argumentação eram identificados os recursos adequados para tornar o texto mais aceitável. Com essas atividades, aponta-se para as relações necessárias entre a situação de interação e as estratégias argumentativas selecionadas para a construção do texto (justificação, refutação, contra-argumentação, explicação, etc). Ao realizá-las, o aluno vai se conscientizando da importância de seu papel como pólo indispensável na compreensão dos efeitos de sentido veiculados pelo texto, portanto, como sujeito envolvido nesse processo. Essa conscientização deve manifestar-se na elaboração do próprio texto, com a previsão do interlocutor no processo de leitura do texto.

Ainda nessa etapa de identificação do texto argumentativo e da posição do locutor e da opinião contrária à sua, eram relacionados os argumentos que sustentavam tanto a posição do primeiro, quanto a de seu(s) adversário(s). Com essa atividade, os alunos identificavam a controvérsia e a posição do locutor sobre o tópico em discussão. Para a classificação dos argumentos, cada texto era lido e discutido individualmente e

em grupo. Após essa fase, o aluno é colocado em uma situação de argumentação que o obriga a uma tomada de posição frente ao tópico de discussão. Para assumir essa posição, ele deve dar uma opinião pessoal e defendê-la, produzindo argumentos adequados a essa situação e ao tópico. Aqui a complexidade do processo de argumentação aumenta, pois o aluno deve considerar, necessariamente, pontos de vista divergentes, para iniciar o processo de negociação.

A ênfase do processo de produção do texto argumentativo recai sobre as atividades de contestação, objeção, negociação. Nessa fase, os alunos são inseridos em situações de argumentação nas quais devem formular objeções e sustentá-las com argumentos adequados e eficazes. Para promover o confronto de opiniões, os alunos eram freqüentemente colocados em posição de contestação frente à opinião do autor do texto. Essa atitude visava a levá-los a “inventar conceitos, temas e soluções” e constitui-se em excelente “técnica de invenção”, denominada de “técnica do antimodelo”, derivada da *tópica* retórica ou “ciência dos lugares dos argumentos”. Sendo uma invenção que pressupõe a existência prévia de um tema ou conceito, essa técnica encontra respaldo nas afirmações de Plebe e Emanuele (1992, p. 36), para quem “as melhores invenções têm sempre um ponto de partida anterior”. Segundo os autores, para a aplicação de tal técnica, “postamo-nos diante de um produto, de um autor, ou uma tendência que se considera inaceitável, de maneira que o esforço para dele nos afastarmos estimule pensamentos e problemas artísticos antitéticos àqueles precedentes negativos”. Essa técnica permite o desenvolvimento e aperfeiçoamento da contra-argumentação.

#### 4. Análise dos textos

Seguindo as sugestões dos alunos sobre temas que gostariam de discutir, foi oferecido para leitura e discussão um conjunto de textos sobre que discutia problemas relativos ao acesso à “formação profissional”. Esse conjunto compôs-se dos seguintes textos: a) EQUIDADE: O difícil acesso ao ensino; b) Saiu o resultado do Enem: a garotada tirou 5,1; c) Por que o diploma é uma bobagem. São três textos publicados em jornais: o primeiro, no Jornal da USP, no caderno Especial/Educação, de 25 a 31 de outubro de 1999; o segundo, na Folha de São Paulo, Caderno *Brasil*, de 12 de dezembro de 1999, e o terceiro, publicado no mesmo jornal, no caderno *Cotidiano*, na mesma data. No primeiro texto, o autor, Rodolfo Mengel, apresenta o cenário da desigualdade social como pano de fundo para a falta de acesso ao ensino, desde o básico até o 3º grau. No segundo, o autor, Elio Gaspari, jornalista dotado de um estilo que conjuga finíssimo senso crítico com cáustica ironia, discute os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio, cujas notas são ruins tanto em relação aos alunos das escolas públicas quanto em relação às particulares. No terceiro texto, Gilberto Dimenstein discute alguns dados sobre os hábitos de leitura de universitários de diferentes áreas, coletados durante a realização do Provão, e conclui que o ensino é ruim, faltam hábitos culturais entre os jovens e, fruto desse ensino, o diploma torna-se um “mero detalhe”, uma “inutilidade”, “uma bobagem” na carreira profissional. Na leitura e discussão dos textos, a posição do autor provocou reações diversificadas entre os alunos: alguns concordaram totalmente com essa posição, outros parcialmente e a maioria, ainda, repudiou completamente. Diante dessas reações, na elaboração desta proposta, tentamos dar o máximo de liberdade aos alunos, para que exercessem sua criatividade e produzissem bons textos, a partir da proposta que segue: *Considere todas as discussões que fizemos durante as aulas, além de seus conhecimentos anteriores, sua experiência pessoal e profissional, bem como sua situação de atual ou de futuro professor de Língua Portuguesa, para produzir o seu texto, de acordo com as sugestões a seguir. Agora, assuma uma posição sobre a tese apresentada e defendida por Gilberto Dimenstein de o “diploma ser uma bobagem”. Produza um texto argumentativo, levando em consideração a existência de um destinatário que não concorda com sua opinião. A partir disso, elabore o seu texto tentando convencê-lo a admitir que o ponto de vista mais adequado ao problema em discussão é aquele que você defende. Não se esqueça de que para defender um ponto de vista é preciso ter argumentos sólidos e eficazes.*

O texto abaixo é resultado dessa proposta.

##### *O valor é cada um que dá*

*A formação acadêmica foi e continua sendo uma constante busca de jovens e adultos que querem alcançar o 3º grau, procurando assim profissionalizem-se. A qualificação profissional é cobrada na maioria dos empregos: De cara a primeira pergunta geralmente é: “Qual o seu nível escolar?”, é evidente que entre um indivíduo com 1º ou 2º grau e um com 3º, o último levará vantagens sobre os demais, tendo, portanto, melhores condições para conseguir um trabalho. É o mercado competitivo demonstrando que o diploma ainda tem seu peso e importância.*

*Contudo, ter um diploma não significa competência, eficiência, capacidade de desempenhar a profissão escolhida, porém, apesar disso, é indiscutível a sua importância, pois será através dele que o cidadão comprovará os anos estudados em uma Universidade, ou outras instituições que ministrem cursinhos profissionalizantes, como é o caso do SENAC, que lançou o Programa Qualificar, no qual se faz o curso escolhido entre vários propostos pela unidade e que*

no término deste o indivíduo sai com o certificado em busca do mercado de trabalho. Sem ele, o cidadão pode ter experiência e saber desempenhar determinada função, mas a burocracia cobrará o “comprovante” da sua qualificação.

É claro que aqueles que se prendem somente ao “canudo” terão poucas chances de sucesso. Necessário se faz estudar com afinco, ler ir além do banco escolar e das quatro paredes da Universidade, pois esta instituição é apenas o início da profissão. Nela se aprende (aqueles que se interessam) a andar sozinho, selecionando o que ler, ouvir e assistir, na intenção de formar-se adequadamente.

Todo profissional de sucesso tem seu diploma Universitário e cursos extras, até mesmo fora do país. Exemplo disso é o jornalista e escritor Gilberto Dimenstein, da Folha de São Paulo, que embora tenha a idéia de que o diploma é uma bobagem, não ficou sem ele. Pelo contrário, além de adquiri-lo foi à procura de cursos no exterior para melhor qualificar-se e conseqüentemente ser um bom profissional.

A questão, então, não é o DIPLOMA, mas sim os conhecimentos e cursos adicionais, tão importantes para valorizá-lo e assim alcançar o sucesso com ele. Há muitos diplomados com “canudo” na mão, exercendo profissões contrárias àquela estudada e sonhada, provavelmente são pessoas que acharam que o somente o certificado lhes garantiria o emprego. Portanto, ir além dos prováveis quatro anos de sala de aula e ter um bom currículo caberá aonde cada indivíduo quer chegar e o sucesso dependerá da qualificação atualizada daquele que busca constantemente, meios de informar-se e de instruir-se.

Nesse texto, o locutor apresenta uma tentativa de construir um *plano oposicional* (Robrieux, 1993, p. 197). A planificação de seu texto atende, desse modo, mais competentemente, a um espaço duplamente preenchido: o do conteúdo (o que dizer) e o da retórica (como dizer).

Quanto ao conteúdo, este se relaciona direta e abertamente com a (tentativa de) refutação de uma tese contrária às crenças do locutor. Nessa refutação, dá lugar a uma voz contrária a sua, possibilitando um movimento contra-argumentativo, que materializa a emergência da troca discursiva numa produção escrita.

Quanto aos aspectos retóricos, a construção do raciocínio desse locutor segue o percurso do exame de uma tese à sua refutação, com a proposição de uma nova tese. Utiliza-se do recurso à pressuposição, para mostrar seu conhecimento sobre a opinião contrária à sua e para marcá-la como passível de discussão. Além disso, emprega um termo da linguagem oral e informal (“de cara”) não esperada num texto sobre esse tema. Essa ocorrência talvez se explique em razão do emprego de termos bastante informais num dos textos-fonte discutidos para essa produção escrita.

Uma constatação importante na análise desse texto é o fato de que o locutor realiza movimentos (contra-)argumentativos explícitos, dando lugar a um recurso lingüístico-discursivo destacado e enfatizado tanto nas seqüências didáticas quanto nos projetos de produção textual. Trata-se da antecipação de uma possível réplica do interlocutor. Nesse movimento argumentativo, o locutor consolida-se enquanto tal e estabelece explicitamente não só o espaço para o debate, mas, principalmente, o espaço do respeito ao interlocutor. O locutor utiliza-se, ainda, de outro expediente para garantir a validade de sua argumentação: a exemplificação, empregada como recurso para não somente reforçá-la, mas também para torná-la mais familiar e concreta ao interlocutor. Em um momento do texto, o locutor alude ao exemplo, considerado por ele como significativo para respaldar sua argumentação, já que tem a força de um argumento concreto e verificável. A utilização do exemplo como operação discursiva tem, nesse texto, a finalidade argumentativa reforçar a tese do locutor. Nessa ocorrência, o exemplo é usado como um contra-argumento em relação à opinião que o locutor tenta desqualificar e em relação à conclusão argumentativa que esse locutor projeta em seu texto/discurso. Conseqüentemente, esse contra-argumento torna-se um argumento a mais para reforçar a tese do locutor.

Outro aspecto interessante nesse texto é o fato de o locutor ter produzido uma conclusão que relativiza as teses confrontadas. Com esse recurso, o locutor mostra-se capaz de avaliar com algum distanciamento a questão que discute e isso é sinal de aperfeiçoamento de suas capacidades lingüísticas escritas. Dominar o recurso da polifonia é um dos objetivos do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

Considerada a importância decisiva da situação argumentativa para a produção do texto argumentativo, no desenvolvimento das atividades de produção escrita, os alunos foram confrontados com a proposta abaixo, elaborada a partir da apresentação de outro seminário, agora sobre o tema “Alcoolismo”. Após sua apresentação por um grupo de alunos e discussão conjunta, foram levantados alguns dados para serem utilizados em um texto sobre esse tema. Esses dados foram relacionados no quadro e a partir deles, a proposta de produção do texto foi apresentada como segue: *Considerare os seguintes dados:*

*O alcoolismo é responsável por 80% dos suicídios e 64% dos homicídios registrados no país.*

*O alcoolismo atinge pessoas de todas as idades, de todas as classes sociais, de todas as religiões, de ambos os sexos e de diferentes níveis culturais e intelectuais.*

*O ato de beber uma cerveja ou uma dose de vinho ou uísque é tão natural quanto o de tomar um copo de suco de fruta.*

*O alcoolismo feminino é mais vergonhoso que o masculino.*

*Ser alcoólatra é um direito do cidadão.*

*Não existe nenhum mal em tomar um chopinho, uma batidinha ou uma caipirosca.*

*Agora, coloque-se na posição de alguém que é contrário à ingestão do álcool e produza um texto argumentativo, levando em consideração o fato de o seu destinatário não concordar com sua opinião. Elabore o seu texto tentando convencê-lo a admitir que o ponto de vista mais adequado a este problema é aquele que você defende. Use argumentos sólidos para dar maior sustentação ao texto.*

O texto abaixo é resultado dessa proposta.

*Alcoolismo, que falta de dignidade!*

*O alcoolismo é um problema grave que atinge todas as camadas da sociedade e é pelo álcool que todos os dias seres humanos vão perdendo a saúde e a dignidade, pois, além de ser um veneno para o organismo, ele destrói a imagem de pessoa idônea que prezamos tanto.*

*As pessoas costumam dizer que o alcoolismo feminino é mais vergonhoso que o masculino, pois o fato de uma mulher beber e dar um vexame não é esquecido facilmente e, por outro lado, a embriaguês de um homem é considerada normal ou até sinal de masculinidade.*

*E, ainda, existem aqueles indivíduos que vêm no ato de tomar uma bebida, que contenha álcool, (uma atitude que) é tão natural quanto beber um suco de frutas. Muitas vezes isso se dá por estarem inseridos em certos ambientes onde todos ingerem esse tipo de bebida, e, assim, pensão que se não fizerem o mesmo serão motivo de chacotas.*

*Outras pessoas, já acreditam cegamente que o álcool as deixa “ligadonas” e com mais disposição para realizarem alguma tarefa difícil, ou até mesmo acham que vão ficar mais desinibidos entre o grupo de amigos, ou também para conquistarem alguém que estão a fim.*

*Porém, sabemos que é por vivermos em um mundo, quase em sua totalidade machista, que o fato de uma mulher estar alcoolizada é vista como vexame e a embriaguês do homem não. Mas também, sabemos que qualquer ser humano que beba até perder a noção das coisas ao seu redor, ou que até mesmo não chegue a isso, estará cometendo um ato deplorável contra sua própria dignidade.*

*Já aqueles que não deixam da bebida por medo de se tornar motivo de piada, certamente não possuem auto-estima, permitindo, assim, que seu organismo seja destruído por falta de força de vontade própria, portanto uma pessoa como esta pode ser considerada como um legítimo covarde.*

*Aquelas pessoas que embriagam-se para fazer sucesso entre a “turminha”, não são consideradas melhor do que as mencionadas anteriormente, pois, além de não valorizarem o próprio corpo, não percebem o ridículo a que se expõem e, também, a seus amigos que não estejam embriagados.*

*Portanto devemos valorizar-nos mais, deixando de nos agredirmos física e moralmente como substâncias tóxicas como o álcool, certamente seremos mais valorizados, se não pelos outros pelo menos seremos mais dignos para nós mesmos e, com certeza, nosso ego ficará satisfeito.*

Nesse texto, o locutor lança mão da estratégia contra-argumentativa, apresentando uma série de argumentos que constituem a tese a ser desqualificada, para, em seguida, apresentar os argumentos que a desqualificam. Esse movimento contra-argumentativo é o indício da ação do locutor sobre o interlocutor e sobre o referente de seu discurso, que ele visa a construir como algo indefensável.

Embora o locutor fundamente sua argumentação em valores consensuais, enraizados na nossa cultura, ele dá a esses argumentos um estatuto de “argumentos pessoais”, como se eles representassem um a experiência particular em sua vida. A própria seleção desses argumentos parece autorizar essa afirmação. Entretanto, ela pode ser observada, particularmente, na ocorrência da flexão do verbo prezar, no primeiro parágrafo, e na (falta de) concordância entre pessoa e *legítimo* covarde. É possível afirmar que, ao escrever seu texto, o locutor tinha em mente um interlocutor preciso.

Esse texto mostra, então, uma atividade maior do sujeito com os procedimentos de produção do texto escrito, dando espaço à polifonia e refutando uma das vozes que constroem o texto. Essa atitude ressalta o modo como o locutor relaciona as diferentes posições dos interlocutores ativando uma estratégia argumentativa que ultrapassa a justificação e integra-se na negociação, que revela o grau de (des)acordo entre esses interlocutores, quanto à polêmica instaurada. Para Golder (1996, p. 114-6), “as atitudes desses últimos, suas crenças e, mais amplamente, suas representações ideológicas constituem os fatores decisivos das estratégias argumentativas utilizadas”.

No texto seguinte, produzido pelo mesmo locutor, podemos perceber uma alteração quanto aos mecanismos que regem sua estruturação: seu modo de construção se diferencia do anterior, por apresentar uma contra-argumentação mais dinâmica. Isso talvez se explique pela opção em recorrer a um esquema de

argumentação “termo a termo”, ou seja, à apresentação de um argumento adequado a seu contra-argumento, encaixando-se na fórmula “o que é preciso responder a ...” ou “a favor de Z” ou “contra X”, conforme indicam Auricchio et alii (1992, p. 10).

Para a produção do texto a seguir, após a apresentação do seminário sobre “Adolescência”, foram discutidos com os alunos alguns pontos de vista que expressam uma atitude condescendente com os adolescentes, levando-se em conta a opinião mais ou menos geral de que a adolescência é uma fase muito delicada na vida do indivíduo. Dessa discussão, foram levantadas as afirmações abaixo, todas elas representativas de uma postura bastante “liberal” dos pais e da sociedade em relação a determinados comportamentos dos adolescentes. São as seguintes afirmações levantadas pelos alunos e que podemos ouvir em nossa sociedade:

*Os adolescentes merecem ter liberdade, pois, afinal, esta fase é única na vida da pessoa.*

*Os pais devem fazer as vontades dos adolescentes, porque essa é uma fase muito difícil da vida.*

*A responsabilidade é alguma coisa que só se deve ensinar depois da adolescência.*

*Tudo é válido na adolescência.*

*Sexo, drogas, “rachas”, bebidas são ingredientes indispensáveis a uma adolescência bem vivida e bem aproveitada.*

*Agora, coloque-se na posição de alguém que seja contrário à idéia de que na adolescência tudo é permitido, conforme se depreende da leitura das afirmações acima. Em seguida, produza um texto argumentativo deixando clara sua opinião sobre o assunto e levando em consideração o fato de o seu destinatário não concordar com a opinião que você defende. Elabore o seu texto tentando convencê-lo a admitir que o ponto de vista mais adequado a este problema é aquele que você defende. Use outros argumentos para dar maior sustentação ao texto.*

#### *Adolescência*

*Nossa sociedade está a cada dia mais preocupada com os problemas enfrentados com os adolescentes que querem cada vez mais liberdade. E como se já não existissem dificuldades o bastante para os pais desses adolescentes, ainda aparecem alguns pais, que não têm muita consciência do que realmente seja educar, e colocam mais “lenha na fogueira”.*

*Afirmam esses pais, que os adolescentes merecem ter toda a liberdade do mundo, pois, afinal, esta fase é única na vida da pessoa. Porém, apesar de sabermos que essa fase é única na vida da pessoa, temos consciência de que liberdade exagerada pode trazer aos pais surpresas desagradáveis, tais como, descobrir que os filhos deixaram de preocupar-se com os estudos e transformaram-se em pessoas ociosas que não se interessam por nada que exija deles responsabilidade.*

*Portanto, é por isso que os pais mais preocupados com os filhos, concordam em dar liberdade a eles, mas liberdade com certos limites e principalmente com algumas regras necessárias em todos os lares a serem seguidas para que esses adolescentes tenham consciência do que seja viver em sociedade.*

*Já os outros pais menos preocupados, acreditam que todas as vontades dos adolescentes devem ser feitas, porque essa é uma fase muito difícil da vida. Com essa atitude, estão correndo o risco de criarem pessoas acomodadas, que não saberão o valor de “batalhar” para alcançar seus objetivos de vida, pois acostumaram-se a ganhar o que queriam sem fazer nenhum esforço.*

*E é por isso tudo que foi dito anteriormente, que a idéia de certos pais descompromissados, em defender o ensino da responsabilidade somente depois da adolescência, já tornou-se inválida. Portanto, como já mencionamos, sem responsabilidade, os jovens podem tornar-se ociosos e acomodados e, ainda, com isso, eles não saberão o que é ter dignidade e nem valorizarão a própria vida e muito menos a dos outros.*

*E, agora, nos perguntamos: Na adolescência tudo é válido? Se tudo fosse válido, estaríamos de acordo com aqueles pais que dizem que sexo, drogas, “rachas” e bebidas são ingredientes indispensáveis a uma adolescência bem vivida e bem aproveitada. Esses pais certamente não amam seus filhos, pois não pensam que podem perdê-los nos acidentes que acontecem com freqüência nos “rachas” ou até mesmo de “overdose” de alguma droga.*

*Portanto, como vimos, tudo deve ser em doses certas para que não haja sofrimento nem para os pais e muito menos para os adolescentes que podem pagar caro pelos abusos cometidos.*

O trabalho com a linguagem e sobre ela realizada nesse texto parece mais aprimorado, se comparado ao anterior. O recurso à contra-argumentação dá ao texto um caráter mais dinâmico, pois instaura um diálogo em que as “partes interessadas” se confrontam diretamente no interior de cada parágrafo. Esse fato dá ao texto um aspecto de verdadeiro diálogo.

Nesse texto, o locutor demonstra uma preocupação com o raciocínio que constrói, por isso, a cada passo, apresenta uma conclusão parcial desse raciocínio. Essa atitude representa a “deixa” para introduzir um novo (contra-)argumento no texto. Esse contra-argumento incide sobre o argumento do adversário, para enfraquecer ou invalidar seu ponto de vista.

Nesse texto, além dos recursos mencionados, o locutor lança mão ainda de um questionamento retórico, que reproduz a voz que ele tenta desqualificar. O efeito argumentativo desse recurso é não apenas estabelecer a interação com o interlocutor, mas “resumir” a (contra-)argumentação desenvolvida no texto. Após todos os movimentos lingüístico-discursivos para marcar a posição do locutor, essa pergunta retórica só pode ser compreendida como a busca por uma resposta afirmativa, já que ela pode ser dirigida a qualquer interlocutor, inclusive a quem não concorda com a tese defendida pelo locutor.

## 5. Á guisa de conclusão

Os textos analisados parecem mostrar a viabilidade do ensino de produção escrita, um dos “calcanhares de Aquiles” da educação brasileira. Se tomarmos como referência a proposta para o domínio de recursos lingüístico-discursivos argumentativos aqui discutida, é possível formarmos alunos leitores e produtores de textos de qualidade, desde que essas atividades sejam, formalmente, realizadas na escola. Acreditamos que, quanto antes for iniciado o processo de ensino-aprendizagem da escrita, nesses moldes, mais rapidamente poderemos amenizar a dificuldade de acesso à leitura e à escrita, permitindo a nossos alunos o domínio desse instrumento poderoso que é a linguagem. Isso lhe dará a oportunidade de vivenciar a experiência de ser cidadão, conforme se apregoa pelos quatro cantos da nação.

## 6. Referências bibliográficas

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

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

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. 6 ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1997.

CHAROLLES, M. La dissertation quand même. *Pratiques*. Paris: CRESEF, n° 68, p. 5-16, dez., 1990.

DOLZ, J. Produire des textes pour mieux comprendre. L'enseignement du discours argumentatif. *Les interactions lecture-écriture*. REUTER, Y. (org.) Neuchâtel/Suisse: Peter Lang, 1994a.

\_\_\_\_\_. Ecrire des textes argumentatifs: un outil d'apprentissage de la lecture. *Lidil. L'évaluation de la lecture. Approches didactiques et enjeux sociaux*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, p. 103-119, 1994b.

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

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino*. Exercícios de militância e divulgação. Campinas/SP: Mercado das Letras – ALB, 1996.

GOLDER, C. *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996.

\_\_\_\_\_. Debatable topic or not: Do we have the right to argue? *European Journal of Psychology of Education*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1998.

MEYER, M. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1998.

MOSCA, L. do L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. *Retóricas de ontem e de hoje*. \_\_\_\_\_ (org.). São Paulo: Humanitas Editora/FFLCH, 1997.

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

POSSENTI, S. Sobre discurso e texto: imagem e/de constituição. *Sobre a estruturação do discurso*. UNICAMP/IEL, 1981.