

Maria Francisca Oliveira Santos

Luiz Antonio Ferreira

Maria Inez Matoso Silveira

(Organizadores)

A PRÁXIS DA LINGUAGEM EM MOVIMENTO

Perspectivas Textual-Retórico Argumentativas



PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

Equipe Editorial

Editores-chefes

Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos
Prof. Me. Romildo Barros da Silva
Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira
Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

Revisão

Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos
Prof. Me. Romildo Barros da Silva
Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira
Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

Preparação de Texto

Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos
Prof. Me. Romildo Barros da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

S237p Santos, Maria Francisca Oliveira; Ferreira, Luiz Antonio; Silveira, Maria Inez Matoso (orgs.).

A práxis da linguagem em movimento: perspectivas textual-retórico-argumentativas /

Organizadores: Maria Francisca Oliveira Santos, Luiz Antonio Ferreira e Maria Inez Matoso Silveira; Prefácio de Luiz Antonio Ferreira.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023;

figs.; tabs.; gráfs.; quadros; fotografias.

E-Book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-700-1.

1. Análise do Discurso. 2. Educação. 3. Linguística. 4. Prática Pedagógica.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3

2. Análise do discurso. 401.41

3. Linguística. 410

Maria Francisca Oliveira Santos
Luiz Antonio Ferreira
Maria Inez Matoso Silveira
(Organizadores)

A PRÁXIS DA LINGUAGEM EM MOVIMENTO

Perspectivas Textual-Retórico Argumentativas



Copyright © 2023 – Dos organizadores representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Joana Moreira

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Acessa Design

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| Apresentação _____ | 8 |
| Maria Francisca Oliveira Santos Romildo Barros da Silva | |
| Prefácio _____ | 9 |
| Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira | |
| 1. OS VERBAIS E NÃO VERBAIS NA CONSTRUÇÃO PERSUASIVA DO SABER EM SALA DE AULA _____ | 12 |
| Maria Francisca Oliveira Santos Romildo Barros da Silva | |
| 2. A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E ALÉM DELA: VALORES E CRENÇAS MARCADOS NO DISCURSO FORENSE COMO BASES PARA PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA _____ | 31 |
| Ana Lúcia Tinoco Cabral Manoel Francisco Guaranha | |
| 3. TEXTO & ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO _____ | 53 |
| Vanda Maria Elias | |
| 4. QUANTO MAIS VAZIA A CARROÇA, MAIOR O BARULHO: A DOXA E A DIMENSÃO PÚBLICA DOS DISCURSOS DOS INTOLERANTES __ | 69 |
| Luiz Antonio Ferreira | |
| 5. O PODER ARGUMENTATIVO DOS NÃO VERBAIS E VERBAIS NO DISCURSO POLÍTICO TELEVISIVO _____ | 93 |
| Janyellen Martins Santos Maria Francisca Oliveira Santos | |

**6. A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM INTERFACE COM A RETÓRICA
E ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO_____ 117**

Maria Silma Lima de Brito
Maria Francisca Oliveira Santos
Maria Inez Matoso Silveira

**7. LÍNGUA, ENSINO E ARGUMENTAÇÃO: DA FORMAÇÃO À
INSCRIÇÃO DE AUTORIA NA REDAÇÃO DO ENEM_____ 134**

Débora Massmann
Renata Meneghetti Sarzi Sartori
Tatiana Weber Mallmann

**8. MEDO E COMPAIXÃO SOB A TOGA: AS PAIXÕES ARISTOTÉLICAS
E SUA RELAÇÃO COM O DISCURSO FORENSE_____ 153**

Shania Jéssika Cavalcante Rodrigues Gomes
Maria Francisca Oliveira Santos

**9. “FOI AQUI SEU MOÇO QUE CONSTRUÍMOS NOSSA MALOCA” –
OS URDUMES QUE ENTRELAÇAM O FATO E A MÍDIA_____ 173**

Zoroastro Pereira de Araújo Neto
Maria Francisca Oliveira Santos

**10. 1958 – UM TEMPO, DOIS MÉTODOS E TRÊS LEITURAS
RETÓRICAS: TOULMIN, JOHNSTONE E PERELMAN_____ 190**

Ana Lúcia Magalhães

**11. A ARGUMENTAÇÃO POR AUTORIDADE NO GÊNERO NOTÍCIA
JORNALÍSTICA NA WEB_____ 213**

Luana Suame dos Santos Ramos
Eduardo Pantaleão de Moraes

**12. FORMAÇÃO CRÍTICO-DECOLONIAL E O DESENVOLVIMENTO
DA ESCRITA ARGUMENTATIVA DE ESTUDANTES DE LÍNGUA
ESPANHOLA DO PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS____ 232**

Flávia Colen Meniconi
Andrey Ronald Monteiro da Silva

**13. TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO: EMOJIS E IMAGENS
CONDUZINDO A RETÓRICA EM TEXTOS** _____ 253

Maria Francisca Oliveira Santos
Rosiane Maria Barros Santos

**14. O FUNCIONAMENTO DA INTERTEXTUALIDADE NA REDAÇÃO
ESCOLAR** _____ 266

Luiz Gustavo da Silva
Fabiana Pincho de Oliveira

**15. PROGRESSÃO TEXTUAL E ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO DE
SALA DE AULA: O CASO DAS REPETIÇÕES** _____ 284

Cristiano Lessa de Oliveira

**16. A RELAÇÃO ENTRE RETÓRICA E OUTRAS ÁREAS DO
CONHECIMENTO HUMANO** _____ 308

Deywid Wagner de Melo



Apresentação

Este livro tem por objetivo agregar diferentes olhares acerca dos estudos retóricos, argumentativos e textuais, com aplicação nas diversas áreas do conhecimento, pondo em relevo sobretudo a sua práxis nas relações humanas. Assim, o texto aparece em sua múltipla funcionalidade, representado pelo verbal, não verbal, imagético, enfim, por seu caráter multissêmico; os pontos retóricos apontam não apenas para ações de convencimento, mas para usos de linguagem com fins persuasivos; aliada a isso, a linha argumentativa aponta para possíveis alinhamentos de fatos, teses, opiniões ou problemas para embasamento de determinado pensamento ou ideia, com análises amplas ou reduzidas.

Com a junção dessas três linhas visionárias, é possível agregar contribuições provindas de diferentes pontos de vista, o que vai engrandecer em muito os estudos da linguagem. Quanto à pertinência da obra, isso se dá porque o cerne do livro é o texto, estudado e analisado em contextos diferentes e também sob diversas perspectivas, evidenciando a possibilidade da junção da categoria teoria e prática. Assim, a grande novidade do livro se dá pelo envolvimento de pesquisas que se embasam nos fundamentos textuais, retórico-argumentativos, com abordagens sobre as suas especificidades teóricas e conceituais, além da sua práxis com outras áreas sociais.

Maria Francisca Oliveira Santos

Romildo Barros da Silva

Prefácio

João Cabral de Melo Neto, num momento inspiradíssimo, recitou: “Um galo sozinho não tece uma manhã”. Para provar a afirmação, reforçou a ideia: “Ele precisará sempre de outros galos”. Sim, a ideia da construção de um tecido para formar o dia é muito sugestiva. Os galos, distantes fisicamente uns dos outros, vão lançando seus gritos de ouro e, gradativamente, tecem uma bela manhã. Assim é na academia: muitos e muitos intelectuais, nem sempre próximos geograficamente, tecem o saber por meio de seus textos e deixam no ar os efeitos de seus discursos. O resultado é um tecido harmônico que, como luz balão, ilumina os caminhos de muitas e muitas pessoas.

Essa é a ideia deste livro: mostrar diferentes olhares acerca dos estudos retóricos, argumentativos e textuais para, sobretudo, realçar a *práxis* nas relações humanas. *Práxis* é um termo do grego antigo *práxis* (πραξις) que significa “ação, atividade, conduta”. Neste livro é entendida em seu melhor sentido: atividade prática, conscientemente orientada e processualmente crítica, por meio da qual o ser humano cria (produz) e transforma (conforma) seu mundo histórico e a si mesmo. A *práxis*, pois, expressa o poder que o ser humano tem de compreender e transformar intencionalmente o ambiente externo, o meio social em que está inserido. Por esse motivo, impõe um atuar indissociável de conhecer, pensar, teorizar e projetar a realidade. Pela ação de muitos, o livro pretende mostrar o estado da arte dos estudos textuais-discursivos na contemporaneidade brasileira.

Os organizadores convidaram especialistas singularmente envolvidos com o tema e o resultado é um grande painel, tecido com os fios da intelectualidade séria e responsável de cada um para benefício

de todos. Os primeiros fios foram notoriamente tecidos pelos estudiosos da Universidade Federal de Alagoas e da Universidade Estadual de Alagoas, berços de saber em que se movimentam dois grupos de pesquisa muito competentes e reconhecidos, comandados pela Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos: o Grupo de Estudos do Texto e da Leitura – Perspectivas Interdisciplinares (GETEL) da UFAL e o Grupo de Pesquisa Linguagem e Retórica (UNEAL). Essas vozes potentes e importantes que vêm de Alagoas trazem para o livro reflexões muito necessárias, frutos de pesquisa comprometida sobre a argumentação na língua e a construção do saber em sala de aula.

De São Paulo, ecoa a voz de pesquisadores da UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo; PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da FATEC – Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo. Os trabalhos aqui mostrados são produtos de estudos efetuados no interior dos Grupos de Pesquisa Texto, Escrita e Leitura (PUC-SP); Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologia e Ensino vinculado à Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da FATEC Ipiranga e Grupo de Estudos Retóricos e Argumentativos (ERA), da PUC-SP.

As diversas tendências teóricas, os diversos gêneros analisados pelos autores contribuem para mostrar a preocupação com os atuais caminhos da Análise da Conversação, Análise do Discurso, Linguística Textual, Argumentação e Retórica no Brasil. Como o leitor verá, cada capítulo, ao aplicar teoria à prática, contribui para a ampliação dos estudos sobre ensino, leitura e escrita e se concretiza de modo amplo pela abundância temática que propicia o cumprimento desse propósito muito saudável e necessário.

As ideias promovidas pelos diversos textos que compõem a obra não perdem de vista o aspecto fundamental da *práxis*: manter laços associativos que, numa sociedade excitada e líquida como a nossa, reforcem as saudabilíssimas relações humanas.

Um galo sozinho não tece uma manhã. Os homens atuam em discursos e interdiscursos que se cruzam e se completam para, por fim, estabelecer os laços fortes que sustentam nosso saber e o humano em nós. Luz Balão.

Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira (PUC-SP)



|| C A P Í T U L O 1 ||

OS VERBAIS E NÃO VERBAIS NA CONSTRUÇÃO PERSUASIVA DO SABER EM SALA DE AULA

Maria Francisca Oliveira Santos¹
Romildo Barros da Silva²

| 1. Considerações iniciais

A linguagem concede ao homem a possibilidade para comunicar-se de diferentes maneiras, seja pelo uso exclusivo dos elementos simbólicos, representados pela linguagem verbal, seja pela escolha dos não verbais, que podem ser exibidos pelos gestos, pela distância, pelo silêncio, o que Steinberg (1988) considera estudos da paralinguagem (sons emitidos pelo aparelho fonador, mas não pertencentes ao sistema sonoro de uma língua); da cinésica, (gestos, postura, expressão facial, olhar e riso); da tacésica (toques durante a interação); e do silêncio (ausência de construções linguísticas, bem como de recur-

1 Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e Pós-Doutorado pela Universidade Federal da Bahia; docente da Universidade Federal de Alagoas e da Universidade Estadual de Alagoas; pesquisadora da linha dos estudos retóricos, textuais e conversacionais. E-mail: mfofal@gmail.com.

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas; mestre em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas; professor de Educação Básica no Estado de Alagoas; pesquisador dos estudos retóricos, textuais e conversacionais. E-mail: romildomi@hotmail.com.

paralinguísticos). Todos esses elementos permitem que a interação muitas vezes aconteça entre os parceiros comunicativos, em circuitos diferentes por várias áreas da sociedade como a política, educação, mídia, religião, cultura, entre outros campos específicos.

Aparecem, na linha da força comunicativa, os estudos provindos da Retórica, considerada a arte de persuadir pelo discurso (ARISTÓTELES, 2011), que explica a persuasão de alguém pela existência do tripé argumentativo, formado por aquele que profere o discurso, aquele a quem o discurso se dirige e, finalmente, pelo discurso propriamente dito, o que vai constituir, respectivamente, o *ethos*, o *pathos* e o *logos*, em uma construção conjunta em que a presença de um requer a dos outros, sendo os dois primeiros de ordem afetiva e o último tem uma linha racional (REBOUL, 2004, p. 47).

Com essas considerações, este trabalho tem por objetivo mostrar a inter-relação entre elementos interativos da linguagem, com foco principal nos aspectos não verbais e argumentativos utilizados pelo professor no sentido de persuadir seu aluno do conhecimento que transmite para conduzi-lo à aprendizagem do conteúdo teórico. Na área da educação, ou em quaisquer áreas em que seja feito o uso da palavra, as trocas argumentativas podem ser feitas entre os participantes do discurso, a fim de que consintam ou não com o que é proposto em discussão; isso se constitui o real fazer retórico.

Desse modo, o trabalho faz um percurso sobre os estudos da oralidade no que tange às especificidades ligadas às categorias dos não verbais; após isso, em correlação a essa exposição, têm-se explicações e alusões aos aspectos retóricos, com uma tentativa de responder às seguintes questões: a) Os aspectos conversacionais na sua especificidade dos não verbais esclarecem, enfatizam, substituem o que querem significar os verbais, em um ato persuasivo da linguagem?; b) É possível separar os elementos verbais dos não verbais, em uma linha persuasiva, ou eles agem interativamente? A resposta a essas perguntas permitiu o percurso deste trabalho.

Com essa disposição, fez-se, inicialmente, uma caracterização dos estudos conversacionais com ênfase na interação, que explica a ação de uns sobre os outros nas ações comunicativas; ainda nessa linha de abordagem, aparecem os não verbais que possuem, muitas vezes, a função de ratificar, assentir ou discordar do que foi dito pelos que interagem no discurso. Em consonância com os aspectos interativos, aparecem caracterizações retóricas, pois quaisquer pessoas em ação comunicativa podem persuadir outras, por meio da própria tríade aristotélica, da disposição dos argumentos, além de outras categorias argumentativas. Toda essa análise aconteceu em ambiente de sala de aula, nas relações entre professor e aluno.

| 2. Visitando os estudos conversacionais

Não se inicia essa temática, sem referência a Marcuschi (1986, p. 14), para quem é a conversação a primeira forma de interação à qual qualquer indivíduo se expõe, sendo ainda a única da qual ninguém pode desistir em sua vida. Para Dionísio (2001), a conversação é referente a todas as formas de interação verbal, com a do tipo face a face no bojo dessas interações. Na linha desse aspecto, Kerbrat-Orecchioni (2006) salienta que, para haver a interação, é preciso que haja a **validação interlocutória**, quando não apenas dois falantes falam de maneira alternada, mas se encontram envolvidos no processo, com sinais dessa evidência.

Assim, tem-se um emissor, que fala com o outro manifestado “pela orientação do corpo, pela direção do olhar ou pela produção de formas de tratamento; ele deve também prestar atenção aos tipos de ‘captadores’ (tais como ‘né’), e eventualmente ‘corrigir’ [...]” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 9); aparece também um receptor, que tem o papel de produzir sinais (olhar e meneio de cabeça, franzimento de sobrancelhas) que indicam ao outro o circuito comunicativo, os chamados reguladores. Nessa linha de entendimento, os fáticos provenientes do emissor e os reguladores do receptor podem entrar

em uma sincronização interacional, uma vez que não são independentes entre si, mas solidários.

Ainda em relação à interação, Kerbrat-Orecchioni (2006) menciona os tipos de interação nomeados respectivamente de verbal e não verbal. Os primeiros efetivam-se pelas conversações face a face, concretizando-se pelos meios verbais; nesse sentido, Thompson (2018) considera que esse tipo apresentado deve ocorrer em um contexto de copresença, segundo o qual os coparticipantes dividem o mesmo espaço-temporal, sendo o grau de interatividade dialógico, por poder acontecer a interação direta entre os envolvidos no processo comunicativo. Os segundos, designados pelas interações não verbais, constituem o ponto mais central deste trabalho, embora seja feita menção à dança e aos esportes coletivos. O que se observa nas interações é que pode haver a presença de elementos verbais e não verbais, o que vai caracterizar tipos de comunicações mistas, pois “vemos sucederem-se ou se misturarem ações verbais e não-verbais igualmente indispensáveis ao desenvolvimento da interação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 12).

Desse modo, em situação de sala de aula, quando o professor, em uma escola de ensino básico, em uma aula de leitura e produção de textos, ao explicar, sobre a eficiência da leitura para os/as alunos/alunas, a qual forma seis categorias, ao pronunciar o algarismo seis (6), mostra os seus seis dedos levantados em direção aos alunos para realmente melhor apreenderem a eficácia da leitura, pela associação do que enuncia ao gesto feito com os dedos. Evidencia-se no exemplo apresentado a associação do verbal e do não verbal, resultando a interação entre os parceiros comunicativos.

Enfatiza-se, neste trabalho, a conjunção formada pela comunicação verbal e não verbal, uma vez que são inseparáveis, formando, assim, um contínuo de ideias que se dá de uma escala tipológica de comunicação, pois ao se falar na verbal, implicitamente a não verbal se faz presente. Acrescenta-se a isso, segundo Richmond, McCroskey

e Hickson (2012, p. 51), que as ações comportamentais não verbais podem repetir, contradizer, substituir, complementar e regular o comportamento verbal, o que vai emprestar à comunicação maior acessibilidade aos sentidos das informações transmitidas por um emissor (*ethos*), quando transmitidas a um receptor (-es) – auditório, nos diversos ambientes sociais.

2.1 Os não verbais nos atos comunicativos da linguagem

Historicamente, o estudo científico da comunicação não verbal é posterior à Segunda Guerra Mundial; no entanto, há um legado entre os antigos gregos e romanos, a exemplo da obra *Institutio Oratoria*, de Quintiliano, que é considerada uma fonte de informação sobre o gesto no século I. O que se observa é que a comunicação não verbal nunca foi exclusividade de uma área específica, com atuação na antropologia, dança, linguística, filosofia, psiquiatria, entre outras áreas do conhecimento.

Pela sua importância nos atos comunicativos escolares, os não verbais têm imprescindível valor em ambiente de sala de aula, assim, conforme dito anteriormente, a comunicação não verbal exerce diversas funções quando exposta à leitura e compreensão das mensagens com a comunicação verbal, com poderes para repetir, contradizer, entre outras funções, o que fora enunciado pelo emissor por ocasião de um momento interativo em quaisquer situações sociais. Assim, o não verbal pode repetir o que fora enunciado, quando o professor, por exemplo, responder negativamente a uma pergunta feita por um aluno, e a isso fazer circular a cabeça para a esquerda e para a direita; naturalmente, o verbal se mostra repetido pelo não verbal, resultando no caso a repetição.

Nesse sentido, Knapp e Hall (1999, p. 31) ainda discorrem sobre a contradição, a substituição, a complementação, a acentuação e a regulação dos não verbais no comportamento verbal. Desse modo, quando o não verbal contradiz o verbal, representado por “voz posi-

tiva/palavras negativas; voz negativa/palavras positivas; expressão facial positiva/palavras negativas; expressão facial negativa/palavras positivas”, poderá assumir sentidos diferentes como sarcasmo ou ironia, com a suspeita da criação de conflitos comunicativos. No entanto, a presença desses elementos poderá apenas indicar a ansiedade de quem comunica, com poucos prejuízos ao sentido comunicativo, com acréscimo da ideia de que os não verbais, por sua natureza espontânea e com dificuldade para serem fingidos, são mais críveis do que os verbais.

Santos (2007) faz menção também aos não verbais e verbais no discurso de sala de aula, com análise de capturas que realmente comprovam as funções dos não verbais na condução da sala de aula pelo professor. Quanto à substituição, assim enuncia:

mensagens verbais podem ser substituídas por comportamento não verbal. Nesse sentido, verificamos também o contrário, isto é, quando os não verbais são insuficientes para transmissão de mensagens, é ao verbal a que recorreremos (SANTOS, 2007, p. 23).

Em adição às ações dos não verbais, aparecem a complementação, a acentuação e a regulação, que exercem papel de grande importância nas comunicações sociais em quaisquer ambientes interativos. Desse modo, os não verbais podem modificar ou aprimorar mensagens verbais, quando não há contradição entre os canais verbais e não verbais, o que resulta em uma complementação entre esses elementos. Poder-se-ia dizer que os não verbais em consonância com os verbais têm sua utilidade para a recordação das mensagens verbais.

Quanto às últimas funções, a de acentuação e a de regulação, também são reconhecidos os seus papéis vitalizadores na comunicação verbal e na não verbal. Desse modo, tanto o sublinhado e o itálico enfatizam a mensagem verbal, como o comportamento não verbal pode acentuar partes da mensagem verbal; isso vai caracterizar a acentua-

ção nos elementos citados. Os reguladores conversacionais, por sua vez, são representados por tipos de sinais não verbais usados em final de turno, como o olhar para o interlocutor para indicar término da fala, o uso do silêncio, ou de interjeições como “Então”, “ah” além de início e final de conversa.

Das considerações feitas, evidencia-se a importância dos elementos verbais e não verbais, em sua unidade tipológica, sobretudo no setor educacional, pois o professor, muitas vezes, tem que assumir diversas posturas comportamentais que apresentem como resultado a apreensão do sentido das mensagens pelos seus alunos em um espaço interlocutivo de sala de aula. Desse modo, os não verbais, ora repetem ou contradizem o que é expresso pela comunicação verbal, ora substituem ou complementam o que não está devidamente expresso pelos verbais e, finalmente, ora acentuam e regulam o que provém da comunicação verbal, de maneira a torná-la harmoniosa e precisa; isso caracteriza sua importância nos estudos comunicativos.

| 3. A tríade persuasiva

Desde a antiguidade grega, o discurso foi alvo de uma análise tripartida. Essa divisão clássica orientou os retóricos na Grécia e seus desdobramentos, que observavam os atos retóricos como naturalmente constituídos pelo *ethos* (caráter do retor), pelo *pathos* (valores do auditório) e pelo *logos* (argumentação do discurso). Aristóteles (2011, p. 45) reconhece que o *ethos* diz respeito ao caráter do orador quando ele “é digno de crédito”; o *logos*, por sua vez, apresenta essa credibilidade, visto que ele seria “o próprio discurso”; e o *pathos* está voltado para o auditório e a sua “disposição de espírito” frente ao que se discute.

Assim exposto, a tríade persuasiva de Aristóteles seria um caminho para o estudo e a construção de discursos persuasivos. Logicamente, os dois mais afetivos (*ethos* e *pathos*) estão em constante interação com o *logos*, que é de natureza racional (REBOUL, 2004). Diante disso, no âmbito educacional, os retores (docentes) estão dia-

logando por meio de elementos racionais e afetivos para a projeção da sua imagem retórica.

Com destaque no *ethos*, Silva e Santos (2019), com base em Ferreira (2019), discutem a prática da oralidade em relação a seu auditório, quando são tratados fatores que, ao mesmo tempo se interligam e exercem interferência uns sobre os outros de tal forma que se amalgamam em busca da sua eficácia. Esses elementos são chamados de *phrónesis*, categoria representada pela sensatez, prudência e sabedoria; *areté*, elemento simbolizado pela virtude e, finalmente, *eúnoia*, a categoria da benevolência. A explicação desses itens em relação ao *ethos* se dá pelos pontos apresentados respectivamente: pelo primeiro, entende-se uma prática do bom uso da razão, em situações ímpares, quando esse bom uso se diz necessário a uma ação pretendida; pelo segundo, compreende-se a disposição que induz o homem bom à prática de ações retas e honestas, pela terceira, acontece

pelo gesto solidário de simpatia que se infiltra no discurso como um caminho para mover o auditório a partir de um plano de expressão nitidamente patético e fundamentado no corpo dos recursos persuasivos que provocam efeitos discursivos positivos às intenções do orador (FERREIRA, 2019, p. 18).

Além do que fora mencionado em relação ao *ethos*, o orador pode se apresentar também revestido de poder, que lhe é instituído pelo ambiente social de onde provém como portador de um *status* social, que, muitas vezes, garante as relações de assimetria entre professor/alunos em sala de aula. Além disso, dada a posição do orador, no caso específico do professor, esse *ethos* deve demonstrar saber, que lhe confere autoridade para desenvolver suas habilidades docentes em ambiente escolar.

Diante disso, entre as várias manifestações do *ethos*, escolheu-se, neste estudo, o do professor, que coincidentemente com a BNCC

(BRASIL, 2017) pode apresentar caracteres ligados à *phrónesis*, *areté* e *eúnoia*, exibindo em seu contexto um valor, que lhe é conferido pela instituição de ensino em que está inserido. Nesse sentido, esse professor está vinculado a um saber, que lhe permite dialogar com o auditório e conduzir o conteúdo em sala de aula, cumprindo assim os ofícios, os quais lhe foram instituídos pela sociedade vigente, dentro das normas da Escola Pública de sua atuação.

| 3.1 O *ethos* do professor

No Brasil, os documentos norteadores do currículo nacional trazem em seu bojo uma série de atribuições aos docentes. Essas diferentes diretrizes, bem como as habilidades, atribuem certa visão sobre os profissionais da educação no contexto hodierno. Desse modo, há implicitamente em documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (2017), uma imagem retórica prevista para os docentes brasileiros.

Nesse enquadre, a presente seção elucidou algumas noções sobre o *ethos* no campo retórico e sua associação com o ensino, mais precisamente ao ensino em sala de aula (*ethos* do professor). Para tanto, aparece uma captura pertencente a uma pesquisa do PIBIC/UFAL (2004), que está referenciada em Santos (2007), quando trata dos elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula. Além disso, serão discutidos dados de uma pesquisa de campo, realizada pelo grupo de pesquisa GETEL, a qual redescobriu as imagens dos professores da escola pública no Estado de Alagoas. Essas imagens retóricas foram categorizadas seguindo os relatos dessa pesquisa e também comparadas com as expectativas dos documentos oficiais (BRASIL, 2017).

| 3.2 *Ethos* ideal/planejado da BNCC

Todo documento legal parte de pressupostos observados em pesquisas e consultas públicas. A Base Nacional Comum Curricular para

o Ensino Médio adveio desse diálogo entre vários atores sociais que constituem a educação básica: professores, alunos, secretários escolares, pais de alunos, entre outros envolvidos com a área educacional. Nesse documento, listam-se dez competências gerais que a educação brasileira pode ter como guia para execução das propostas pedagógicas de escolas públicas e privadas no ensino médio. Entre as dez competências gerais da BNCC³, foram selecionadas apenas três para evidência desse *ethos* docente.

A competência 2, que salienta exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas, com os seguintes *ethé* previstos: curioso, pesquisador, proativo, inovador, criativo e ágil.

A competência 5, que indica compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, com os seguintes *ethé* previstos: inovador, comunicativo, proativo, protagonista e autogestor.

A competência 9, que destaca exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, com os seguintes *ethé* previstos: inspirador, empático e acolhedor.

3 BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. p. 9-10.

Para indagar e sugerir os caracteres previstos para os professores, fez-se uma discussão sobre o que se espera para que essas competências sejam desenvolvidas pelos alunos, mas que, em primeiro plano, os profissionais da educação precisam internalizar tais competências para que, de fato, possam compartilhar e formar valores nos estudantes. Assim, as características como as listadas no quadro a seguir são associadas ao professor e, também, aos alunos das escolas brasileiras.

Quadro 1 – **Ethos docente e BNCC**

| ETHOS PREVISTO PARA OS DOCENTES | OCORRÊNCIAS NA BNCC |
|--|----------------------------|
| Mobilizador (3); Pesquisador (3); Empático (3); Inovador (2); Proativo (4) e autogestor (2); | 2-4 |
| Curioso; Criativo; Ágil; Hiperletrado; Ressignificador; Comunicativo; Protagonista; Associativo: teoria-prática; Crítico-reflexivo; Conselheiro; Inspirador; Acolhedor e socializador. | 1-2 |

Fonte: Corpus dos pesquisadores

A partir dessas observações, nomeiam-se dezenove caracteres associados aos docentes brasileiros. Essas características foram também projetadas para os discentes, porém foram levadas em consideração todas as especificidades do público em si. Entre as características elencadas, muitas delas estão intimamente relacionadas, como a proatividade, agilidade e a autogestão; bem como o *ethos* de inovação que está sempre associado ao perfil de pesquisador e também de curiosidade dos professores.

4. Aspectos metodológicos do trabalho

Este trabalho reúne ações que convergem para a análise qualitativa das ideias dos pesquisadores e comprovações de alguns resul-

tados, pelo fato de ser um instrumento destinado a entender, explicar e classificar os fenômenos com a verificação de possíveis variáveis que venham a surgir; por ser assim, analisa-se não o produto, mas o processo do todo fazer persuasivo. No entanto, agregou-se a essa análise a quantitativa, pela realização de uma coleta de dados por meio de questionários e o uso de técnicas estatísticas, que exibem os resultados com gráficos e tabelas. Assim explicado, o trabalho envolve um caminhar qualiquantitativo, pela combinação das duas abordagens.

Avaliou-se a qualidade das informações pela percepção do ator social (professor); por outro lado, buscaram-se resultados quantificáveis pela aplicação de um questionário para avaliação do *ethos* do professor. De tudo isso, depreende-se um trabalho qualiquantitativo, pois, em um primeiro momento, o fenômeno é entendido (linha qualitativa), para depois haver a tabulação de dados e sua possível compreensão, pois para Flick (2004, p. 276), “torna-se comum que se estabeleçam combinações entre essas duas abordagens através da união das pesquisas qualitativa e quantitativa no mesmo projeto ou em projetos diferentes, um após o outro ou ao mesmo tempo.” Assim, a seguir, aparecem, primeiramente, a análise de uma captura e depois as análises dos questionários.

| 4.1 Análise

O momento interativo ilustra toda a exposição acerca do contínuo verbal e não verbal, com a leitura oriunda de uma proxêmica marcada por uma professora que se coloca em posição centrada à frente dos seus alunos, que estão dispostos em fila, pois assim se caracteriza o ambiente escolar da educação básica onde as aulas são transmitidas para a construção do saber.

Figura 1 – Relações argumentativas em sala de aula



L1 ((L1 usa bem as mãos enquanto fala)) são sete grupos de classificação ... reino ... filo ... classe ... ordem ... gênero ... família e espécie ... são sete grupos ... o maior deles é o reino ... outros dizem existem cinco reinos dos seres vivos ... antes existiam só dois ... dois grandes reinos ... o reino animal e o reino vegetal ... como os seres não se encaixavam bem num grupo nem ni outro eles fizeram uma nova classificação de cinco reinos ... que são ... reino animal ... vegetal ... o reino dos fungos e grupo dos protistas e o grupo dos moneras ... é o maior grupo de classificação dos seres ... é o reino

Fonte: Corpus dos pesquisadores

Além disso, é o professor, nas relações de poder em sala de aula, aquele que pode e é permitido pela instituição escolar para tal fim, quem instaura uma relação assimétrica. Trata-se de uma aula de ciências para a explicação do reino animal, quando a professora, após explicar as diversas classificações desse reino, detém-se na nova classificação, que aponta cinco constituintes, quais sejam: “... reino animal ... vegetal ... o reino dos fungos e grupo dos protistas e o grupo dos mo-

neras”; a isso associa a ação de contar com os dedos, os gestos, em uma atitude de repetição e confirmação para o que enuncia verbalmente.

No âmbito dos elementos persuasivos, destaca-se nesse ato de linguagem, a construção de um ***ethos do professor inspirador***, instaurado pelas elocuições pausadas, pelos argumentos de quantidade e pelos elementos não verbais que transparecem a **calma** sob a imagem da docente na captura ora exposta.

Tal observação está em consonância com os resultados da pesquisa com os professores nas escolas públicas. Além disso, sob a égide da BNCC (2017), vê-se nesse *ethos* docente, uma das características pertinentes às competências. Dessa maneira, ao considerar os não verbais, como movimento de braços, espalmar das mãos para ilustrar os reinos e os olhos fechados, a professora desenvolve as características previstas na Base Nacional Comum Curricular, uma vez que se mostra como: empática, conselheira e inspiradora.

Diante disso, nota-se o quanto o comportamento não verbal dos professores realmente influencia no processo de aprendizagem, principalmente porque, ao fazerem uso desses recursos retóricos e não verbais, o seu discurso será efetivamente persuasivo e, de certo modo, facilitará na conquista do auditório (estudantes). Essa conquista evidencia que, de fato, os professores são vistos como autoridade e demonstram saber. Dessa maneira, o *ethos* inspirador do professor provavelmente seja a meta da maioria das professoras e professores do país, principalmente porque será a partir dessa visão que outras habilidades poderão ser desenvolvidas em sala de aula.

| 5. ***Ethos* da práxis docente**

O estudo de um *ethos* tão multissignificativo como o dos professores e professoras do Brasil necessita de um aprofundamento teórico. No entanto, como estudo inicial, elencam-se a seguir dados emanados

de uma pesquisa⁴ com professores de uma escola pública brasileira, os quais comentaram sobre suas imagens retóricas e a provável percepção dos seus alunos.

No total, na primeira escola, foram 12 contribuições com professores de vários componentes curriculares. Entre esses participantes, 25% foram professores de Português. O segundo dado é sobre como os alunos enxergam esse professor. As opções disponíveis foram as seguintes: Amoroso(a); Confiante; Compreensivo(a); Autoritário(a); Controlador(a); Exigente; Intolerante; Amigável; Companheiro(a); Inspirador(a); Inovador(a); Antenado(a); Seguro(a); Cansativo(a). Após a análise inicial, verificou-se o seguinte:

Figura 2 – Análise do ethos docente



Fonte: Dados dos pesquisadores

De acordo com os dados iniciais, a maioria dos professores acredita que seus alunos os enxergam como sendo amigáveis, ou seja, esse

4 Pesquisa realizada via questionário *on-line* realizada em março de 2022. O questionário observou as prováveis imagens retóricas dos docentes e as impressões dos seus alunos quanto à atuação desses docentes com elementos não verbais em sala de aula.

caráter está alinhado com o perfil de *ethos* empático discutido, sendo um ponto previsto pela BNCC (BRASIL, 2017). Além disso, diante do questionamento “Como você gostaria de ser visto pelos seus alunos?”, grande parte dos docentes entrevistados apontou para a ideia de ser “inspirador(a)” para seus alunos, conforme o questionário da pesquisa⁵.

Com essas observações, fica evidente o quanto os docentes brasileiros almejam projetar um *ethos* inspirador para seus discentes. Além disso, a partir da análise de dados desse mesmo questionário, constatou-se que há recursos para realçar esse *ethos* inspirador: pelo domínio do conteúdo, pela capacidade crítica e de pesquisa em conjunto. Tudo isso acaba corroborando para a construção do *ethos* inspirador, dado que ele inspira quando demonstra ser especialista naquele assunto e demonstra, também, empatia com seu auditório (alunos).

| 5.1. Não verbais e persuasão

Com o intuito de validar a correlação existente entre os caracteres do *ethos* com os elementos da linguagem não verbal, a seguir são apresentados mais dados sobre a percepção dos professores quanto ao uso da gestualidade em sala de aula.

Na pergunta 5 do questionário *on-line* (Você costuma utilizar sorrisos, expressões faciais e gestos com as mãos e braços durante as suas aulas?), fica evidente o quanto os professores (91%) afirmam fazer uso de sorrisos e gestualidade no contexto de ensino. Isso demonstra o quanto o espaço de sala de aula é dinâmico e permite uma interação multiforme, uma vez que os estudantes poderão ser convencidos pela riqueza das expressões faciais e gestualidade em complemento com o discurso em si de cada docente.

Ainda sobre esse tópico, atesta-se que os não verbais e verbais estão inerentemente imbricados com a prática docente, visto que ne-

5 Questionário disponível para consulta em: <https://forms.gle/AY9bsHVRpUaxHDpS6>.

nhum dos entrevistados respondeu “não” em relação ao uso dos não verbais no espaço da sala de aula. Assim, vê-se a explícita relevância dessas categorias, principalmente em um espaço de formação/criação/desenvolvimento de saberes. Esse espaço, portanto, será mediado pelas nuances persuasivas dos professores, seja por meio da exposição teórica, seja pela adaptação da sua linguagem corporal para persuadir mais.

Ainda sobre esse tópico da exposição/explanação teórica realizada pelos docentes das escolas públicas brasileiras, notou-se que a expressão verbal (fala/escrita) seria insuficiente para a conquista da atenção dos alunos, como demonstrou a pesquisa realizada nas escolas. O questionamento 7 (Você acredita que a expressão verbal (falada/escrita) é suficiente para a conquista da atenção dos alunos?) inter-relaciona as categorias não verbais com as retóricas, dado que ele indaga sobre a suficiência do discurso (verbal) para a conquista (persuasão) da atenção dos alunos.

Dessa pergunta, menos de 10% constatarem que a explicação pura e simples seria suficiente para essa conquista. Entretanto, 75% confirmaram que ela não seria suficiente para angariar a atenção do aluno. Assim, a persuasão construída pelos professores brasileiros não está delimitada às manifestações verbais, principalmente porque, diante dos dados observados, há uma tendência para o uso da linguagem não verbal no ambiente de sala de aula.

| 6. Considerações finais

O trabalho revelou que a linguagem humana está repleta de persuasividade e que, no ambiente escolar, há perfis ideais para os docentes, tais como o do professor inspirador e do professor pesquisador. Esses *ethé* ideais do professor são sugeridos nos documentos oficiais sobre a educação nacional, como a Base Comum Curricular em que indicações sobre as habilidades e competências que os alunos precisam desenvolver. A partir dessas sugestões, há uma idealização sobre

o *ethos* docente, que será capaz de estimular a aprendizagem dessas habilidades.

Com esse intuito, os docentes das escolas públicas fazem uso de elementos verbais, não verbais e retóricos para demonstrar um *ethos* inspirador (digno de imitação) e, por vários outros recursos, ser visto com a imagem retórica de um professor pesquisador. Assim, com as categorias retóricas e não verbais, em parceria, os professores brasileiros conseguem inspirar a confiança dos estudantes e, conseqüentemente, desenvolver inúmeras habilidades previstas nos documentos norteadores da educação nacional.

O *ethos* docente, portanto, é multifacetado e abarca os posicionamentos e outros recursos da linguagem não verbal para a sua constituição. Assim, de modo geral, os docentes estão empenhados em mostrar-se como inspiradores, motivadores e pesquisadores, o que valida uma nova maneira de compreender as suas imagens retóricas. Logicamente, este estudo não ficará restrito apenas ao *ethos* dos profissionais da educação, mas também de todo profissional que faz uso da linguagem de maneira persuasiva.

Tudo isso explicado responde às questões inicialmente feitas quanto às possibilidades de ações dos não verbais (esclarecer, enfatizar, substituir, complementar, entre outras) e à existência real do contínuo dos verbais e não verbais, acrescentando-se a essa ideia o valor dos atos retóricos.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

BIRDWHISTELL, Ray L. **Introduction to kinesics: an annotation system for analysis of body motion and gesture**. Washington, DG; Ann Arbore: Foreign Service Institute, U.S. Department of State; University Microfilms, 1952.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 abr. 2022.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Luiz Antônio. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Inteligência retórica e vocalidade: constituição e manutenção do *ethos*. In: FERREIRA, Luiz Antonio Ferreira (org.). **Inteligência retórica: o *ethos***. São Paulo: Blucher, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2004.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KNAPP, Mark L.; HALL, Judith A. **Comunicação não-verbal na comunicação**. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: JSN Editora, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2. ed. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RICHMOND, Virginia P.; McCROSKEY, James C.; HICKSON, Mark L. **Nonverbal behavior in interpersonal relations**. 7th ed. Boston: Pearson Education, 2012.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **Professor-aluno: as relações de poder**. Curitiba: HD Livros, 1999.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira (org.). **Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula**. Maceió: Edufal, 2007.

_____. Simetria e assimetria no discurso de sala de aula. In: MOURA, Denilda (org.). **Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita**. Maceió: Edufal, 2008.

SILVA, Romildo Barros da; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **Argumentos persuasivos do debate político televisivo brasileiro**. Maceió: Edufal, 2019.

STEINBERG, Martha. **Os elementos não verbais na comunicação**. SENAC: São Paulo, 1988.

THOMPSON, John B. A interação mediada na era digital. Tradução Richard Romancini. **Theory, Culture & Society**, p. 17-44, nov. 2018.

|| CAPÍTULO 2 ||

A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA E ALÉM DELA: VALORES E CRENÇAS MARCADOS NO DISCURSO FORENSE COMO BASES PARA PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Ana Lúcia Tinoco Cabral¹
Manoel Francisco Guaranha²

| Considerações iniciais

Este trabalho tem como objeto de estudo a argumentação com vistas a promover reflexões que articulem aspectos teóricos e práticos relativos ao tema em função de seu desenvolvimento nos processos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita. O tema escolhido, o dissenso em relação ao aborto, está inscrito nos discursos produzidos em toda a sociedade, servindo como tema frequente para o desenvolvimento de textos argumentativos em situações de ensino e aprendi-

- 1 Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Pesquisadora do Instituto de Pesquisa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (IPUC-SP); Vice-líder do Grupo de Pesquisa Texto, Escrita e Leitura (CNPq). E-mail: altinococabral@gmail.com.
- 2 Doutor em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo (USP); Professor concursado de Comunicação e Expressão e Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC); Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologia e Ensino vinculado à Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da FATEC Ipiranga. E-mail: manoel.guaranha@gmail.com.

dizagem nos contextos escolares. Acreditamos que a análise de textos argumentativos produzidos na esfera jurídica possa servir como reflexão para o desenvolvimento de atividades pedagógicas significativas capazes de evidenciar que os processos argumentativos são construídos tanto no nível macroestrutural, aquele que diz respeito ao plano de texto (ADAM, 2011), ou seja, à seleção e síntese das ideias que se quer usar para defender uma tese, ao encadeamento lógico das proposições, quanto no nível microestrutural, aquele que diz respeito à textura propriamente dita, ou seja, ao modo como essas ideias são, por assim dizer, vestidas pela seleção lexical, pelo seu modo de organização, pelo que revelam da posição do sujeito quanto ao tema e de suas estratégias para conseguir a adesão dos interlocutores.

Na esfera jurídica, escolhemos Supremo Tribunal Federal – STF como instância para a coleta do material de análise, pois esse órgão máximo do Poder Judiciário tem por função deliberar sobre temas que envolvem a constitucionalidade das demandas, aquelas que suscitam polêmicas, portanto. São problemas importantes para a sociedade e essas deliberações são registradas em textos cujas análises podem nos permitir compreender os modos como se tecem os argumentos na esfera jurídica, que é argumentativa por excelência, e que deve construir seus argumentos de tal modo que o sujeito produtor do enunciado seja, tanto quanto possível, percebido como imparcial, circunscrevendo suas proposições à letra constitucional, lei mais elevada, que está acima das leis menores, como o Código Penal, por exemplo, quando estas entram em conflito com as determinações da Carta Magna do país.

A Constituição, a nossa é da década de 1980, é uma lei genérica e regulada por leis inferiores, que dela emanam ou que deveriam emanar, regidas pelo espírito constitucional ou, se são leis anteriores a ela, como é o caso de nosso Código Penal, que é da década de 1940, deveriam ter sido reformuladas para atender ao espírito cidadão que regeu a redação de nossa Carta Magna de 1988. Certo hiato existente entre

os códigos legislativos de nível inferior e a Constituição tende a ser sanado com o tempo, mas isso é um processo histórico longo e lento, por isso frequentemente o STF é acionado para avaliar se determinados processos julgados em instâncias superiores não aplicaram penas por atos que, à luz da Constituição, ferem algum direito do cidadão condenado por leis como as do Código Penal, por exemplo. Esses julgamentos, muitas vezes, têm como objeto temas que provocam forte dissenso na sociedade e, por isso, são polêmicos, o que nos remete ao problema do limite entre as convicções pessoais daquele que julga versus os direitos daquele que é julgado.

Devemos considerar, no entanto, que somos seres humanos atravessados pela nossa cultura e pela nossa formação. E juízes não escapam a esse atravessamento, mesmo quando eles recorrem aos preceitos da lei e da Constituição, que estão ou deveriam estar na base de seus raciocínios. Assim, coloca-se o seguinte problema: Como os valores e as crenças mostram-se na argumentação dos Ministros do Supremo Tribunal Federal ao votarem matérias de forte dissenso? Aliás, podemos dizer que esse problema é extensivo à votação de qualquer matéria. Em outros termos, buscamos compreender o que e como argumenta o dizer do Ministro do Supremo Tribunal Federal, cujo voto foi escolhido para nossa análise.

A argumentação fundamenta-se no tripé *logos*, que está tradicionalmente ligado à razão, mas também, numa abordagem atual, relaciona-se à “maneira pela qual a escolha dos termos orienta e modela a argumentação” (AMOSSY, 2018, p. 172); *páthos*, que é ligado à emoção e “incide diretamente sobre o auditório” (AMOSSY, 2018, p. 195); e *ethos*, que diz respeito à construção pelo locutor de uma imagem de si por meio de sua enunciação, ou seja, no processo do discurso, inscrevendo-se em seu dizer, e, portanto, subjetivamente (KERBRAT-ORECCHIONI, 1997). No caso do sujeito que produziu o enunciado que analisaremos, o *logos* deve ter espaço privilegiado; o *páthos* deve aparecer como elemento empático apelando à humanidade dos inter-

locutores, à capacidade destes de se colocarem no lugar dos réus; e o *ethos* deve ser aquele ilustrado pelas imagens que personificam a justiça: uma figura de olhos vendados, porque o interesse dessa instância reside na essência ideal do que é julgado e não na empiria do julgador; daí decorre que o instrumento usado para ilustrar seu critério de avaliação é uma balança, instrumento técnico e objetivo que afere os valores das ações pela sua massa, e não pela extensão ou aparência.

Esses aspectos da argumentação configuram-se como efeitos de sentido inscritos nos processos enunciativos, ou seja, nas escolhas lexicais e na organização delas, enfim, nos procedimentos linguísticos e extralinguísticos que se articulam no espaço do discurso, tendo em vista que a argumentação linguística desempenha um papel na argumentação retórica (DUCROT, 2004). Acreditamos que identificar esses elementos nos textos, buscar estabelecer a correlação entre eles e explicitar os eventuais efeitos de sentido que produzem são práticas que podem colaborar para que os estudantes desenvolvam estratégias de leitura e produção de textos que tenham reflexos positivos no desenvolvimento das habilidades leitora e escritora, bem como desenvolvimento do senso crítico, tão necessário em uma sociedade cujos excessos de informação e de paixão nem sempre permitem que se tenha critérios seguros de avaliar a qualidade das informações recebidas, critério esse que só se adquire por meio de uma postura crítica frente aos temas a que estamos expostos.

Para dar conta de nosso objetivo, analisamos excertos de um voto do Ministro do Supremo Tribunal Federal Luiz Roberto Barroso (1958), para verificar sua argumentação e, com base nela, identificar quais valores e crenças estão na base dessa argumentação, bem como são construídas na língua. O método é o da análise linguística no sentido de evidenciar que nossos discursos são marcados pelas nossas crenças e que, ainda que buscando assumir o papel social da neutralidade que se espera do juiz, não é possível que ele se desligue de suas

próprias crenças e valores e que esse vínculo, atávico por assim dizer, materialize-se no modo como produz suas sentenças.

Para registrar o percurso de nossa análise, este texto está dividido em três partes, além destas considerações iniciais e das considerações finais, a saber: em primeiro lugar, apresentamos algumas questões relativas à interrupção da gravidez na legislação brasileira, cuja tradição tem sido criminalizar a prática; em segundo lugar, expomos algumas questões de ordem teórica do ponto de vista linguístico que dizem respeito à argumentação marcada na língua que, contudo, não se circunscreve à sentença fora de sua concreção em enunciados, antes correlaciona texto e contexto, condições de produção e recepção; em terceiro lugar, trazemos a análise de um caso concreto, ou seja, de fragmentos de um voto do ministro do STF Luiz Roberto Barroso.

| 1 A interrupção da gravidez na legislação brasileira

Considerando a importância dos conhecimentos prévios para a construção dos sentidos na leitura e igualmente para a produção textual, entendemos ser fundamental contextualizar os acontecimentos que envolvem o tema abordado no texto, pois eles constituem dados que conduzem à ampliação dos conhecimentos necessários à compreensão do fenômeno da interrupção de gravidez e sua caracterização como crime.

Optamos por usar o termo “interrupção da gravidez” em lugar de “aborto”, palavra que tem um caráter negativo na sociedade. A relação com “crime” influencia essa avaliação, que confere à palavra esse valor pejorativo. Se no campo da medicina aborto é a “interrupção prematura de um processo mórbido ou natural” (HOUAISS, 2001, p. 24), no campo jurídico o significado é de “descontinuação dolosa da prenhez, com ou sem expulsão do feto, da qual resulta a morte do nascituro” (HOUAISS, 2001, p. 24). Esse sentido, de ato em que há dolo, culpa, faz com que se associe ao termo sentidos figurados pejorativos tais

como: “pessoa ou coisa disforme [...] aquilo que malogrou [...] trabalho ou produto imperfeito ou defeituoso [...] qualquer coisa rara, anormal ou incomum” (HOUAISS, 2001, p. 24), significações que colocam a prática no campo semântico daquilo que não é natural.

O Crime do aborto apareceu tipificado como tal, pela primeira vez, na legislação brasileira no Código Criminal do Império em 1830, Título II, “Dos crimes contra a segurança Individual”, Capítulo I, “Dos crimes contra a segurança da pessoa, e vida”, na Seção II, que trata do Infanticídio, mais especificamente, nos artigos 199 e 200:

Art. 199. Occasionar aborto por qualquer meio empregado interior, ou exteriormente com consentimento da mulher pejada.

Penas – de prisão com trabalho por um a cinco annos.

Se este crime fôr commettido sem consentimento da mulher pejada.

Penas – dobradas.

Art. 200. Fornecer com conhecimento de causa drogas, ou quaesquer meios para produzir o aborto, ainda que este se não verifique.

Penas – de prisão com trabalho por dous a seis annos.

Se este crime fôr commettido por medico, boticario, cirurgião, ou praticante de taes artes.

Penas – dobradas (BRASIL, 1830).

Naquela época, no entanto, a prática de autoaborto não era criminalizada. Punia-se apenas o aborto praticado por terceiro, independente do consentimento da gestante.

O Código Penal de 1890, já na época da República, trata do aborto nos artigos 300 a 302, no Título X, “Dos crimes contra a segurança da pessoa e vida”, Capítulo IV, “Do aborto”. Vale observar que o ato deixou de ser seção de um crime dentro infanticídio, e ganhou *status* de crime específico, bem como houve aumento da pena. Além disso,

o Código incluiu, pela primeira vez, o crime de autoaborto, que tinha, no entanto, sua pena atenuada se a finalidade da genitora fosse esconder desonra própria.

Art. 300. Provocar abôrto, haja ou não a expulsão do fructo da concepção:

No primeiro caso: – pena de prisão cellular por dous a seis annos.

No segundo caso: – pena de prisão cellular por seis mezes a um anno.

§ 1º Si em consequencia do abôrto, ou dos meios empregados para provocal-o, seguir-se a morte da mulher:

Pena – de prisão cellular de seis a vinte e quatro annos.

§ 2º Si o abôrto for provocado por medico, ou parteira legalmente habilitada para o exercicio da medicina:

Pena – a mesma precedentemente estabelecida, e a de privação do exercicio da profissão por tempo igual ao da condemnação.

Art. 301. Provocar abôrto com annuencia e accordo da gestante:

Pena – de prisão cellular por um a cinco annos. Paragrapho unico. Em igual pena incorrerá a gestante que conseguir abortar voluntariamente, empregado para esse fim os meios; e com redução da terça parte, si o crime for commettido para occultar a deshonra propria.

Art. 302. Si o medico, ou parteira, praticando o abôrto legal, ou abôrto necessario, para salvar a gestante de morte inevitavel, occasionar-lhe a morte por impericia ou negligencia:

Pena – de prisão cellular por dous mezes a dous annos, e privação do exercicio da profissão por igual tempo ao da condemnação (BRASIL, 1890).

Esse Código merece destaque por ser o primeiro a indicar, no artigo 302, a hipótese de aborto legal, quando fosse necessário para salvar

a vida da gestante. Nele, o bem jurídico tutelado não era mais somente a segurança da pessoa ou a vida do feto, mas também a honra da mulher. Considerando que as leis refletem o pensar de um povo, seus valores, podemos afirmar que a honra, naquela época, era um valor para a sociedade brasileira; da mesma forma, a desonra estava associada ao exercício da sexualidade da mulher, exposto pelos sinais de uma gravidez.

O crime do aborto, no Código Penal atual, que é de 1940 e anterior, portanto, à Constituição de 1988, está previsto no Título I, “Dos crimes contra a pessoa”, Capítulo I, “Dos crimes contra a vida”, nos artigos 124, 125, 127 e 128 sob a rubrica, respectivamente, do autoaborto, aborto provocado por terceiro sem consentimento da gestante, aborto provocado por terceiro com consentimento da gestante, forma qualificada do aborto e aborto necessário, rubrica esta que considera as exceções à criminalização do aborto.

Aborto provocado pela gestante ou com seu consentimento.

Art. 124 – Provocar aborto em si mesma ou consentir que outrem lho provoque:

Pena – detenção, de um a três anos.

Aborto provocado por terceiro.

Art. 125 – Provocar aborto, sem o consentimento da gestante:

Pena – reclusão, de três a dez anos.

Art. 126 – Provocar aborto com o consentimento da gestante

Pena – reclusão, de um a quatro anos.

Parágrafo único. Aplica-se a pena do artigo anterior, se a gestante não é maior de quatorze anos, ou é alienada ou debil mental, ou se o consentimento é obtido mediante fraude, grave ameaça ou violência.

Forma qualificada.

Art. 127 – As penas cominadas nos dois artigos anteriores são aumentadas de um terço, se, em consequência do aborto ou dos meios empregados para provocá-lo, a gestante

sofre lesão corporal de natureza grave; e são duplicadas, se, por qualquer dessas causas, lhe sobrevém a morte.

Art. 128 – Não se pune o aborto praticado por médico:

Aborto necessário.

I – se não há outro meio de salvar a vida da gestante;

Aborto no caso de gravidez resultante de estupro.

II – se a gravidez resulta de estupro e o aborto é precedido de consentimento da gestante ou, quando incapaz, de seu representante legal.

Há muitos estratos da sociedade que questionam a descriminalização do aborto, mesmo nos casos previstos pelo artigo 128. Há, por outro lado, grupos que clamam para que se descriminalize o aborto em geral, conferindo-se à mulher o direito de decisão sobre o prosseguimento de gravidez.

Para os artigos 124, 126 e 128, foi estipulada a ressalva feita pela ADPF 54, Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, concedida pelo STF em 14/4/2012, baseada na premissa de laicidade do Estado brasileiro: “O Brasil é uma república laica, surgindo absolutamente neutro quanto às religiões” (BRASIL, 2012). Nessa ADPF consta o Acórdão do STF que julgou

procedente a ação para declarar a inconstitucionalidade da interpretação segundo a qual a interrupção da gravidez de feto anencéfalo é conduta tipificada nos artigos 124, 126 e 128, incisos I e II, do Código Penal, nos termos do voto do relator e por maioria (BRASIL, 2012).

Apesar de o Estado brasileiro ser laico e essa laicidade ter sido reiterada pelo STF, argumentos religiosos impedem que se chegue a um consenso sobre o problema do aborto do ponto de vista da criação de políticas voltadas à saúde pública, que pudessem contribuir para a redução de danos às mulheres que, de um modo ou de outro,

acabam tendo que recorrer a essa prática por questões relativas à falta de educação sexual, dificuldades econômicas, conflitos familiares, estigmas que a sociedade impõe a mulheres grávidas solteiras, entre outros e que, fatalmente, as obrigam a caírem nas mãos de clínicas clandestinas ou de agentes despreparados para as práticas de interrupção da gravidez indesejada, o que põe em risco suas vidas.

O objeto de análise deste texto diz respeito a um caso de aborto consentido por grávida em situação de gravidez normal, sem risco para a gestante nem para o feto, e não resultante de estupro, ou seja, um caso que se enquadra na qualificação de crime conforme o regime legal brasileiro, que se enquadra nos artigos 124 e 126 do Código Penal, e não é contemplado pela ADPF 54. As análises, de cunho linguístico discursivo, procuram observar como o discurso do Ministro do Supremo Tribunal Federal revela um posicionamento frente à questão em que reafirma a laicidade do Estado, descriminalizando o aborto, mesmo em face da lei que o criminaliza. A argumentação do Ministro não leva em conta questões morais, mas socioeconômicas e filosóficas. Para fundamentar nossa análise, desenvolvemos, na próxima seção, algumas considerações sobre a argumentação na língua, conforme os postulados de Ducrot (1987) e seus seguidores.

| 2 A argumentação marcada na língua

O quadro teórico que suporta nossas análises inscreve-se no diálogo entre os estudos do texto, da argumentação na língua e da linguística da enunciação. A argumentação tem a ver com efeitos de sentido que tocam o interlocutor. Anscombre e Ducrot (1997) ensinam que a produção de um enunciado implica a intenção de produzir com ele algum efeito sobre os interlocutores, afinal, como observa Kerbrat-Orecchioni ([1980] 1997) o uso da linguagem implica uma troca de propósitos. De acordo com Kerbrat-Orecchioni, as unidades lexicais são subjetivas: por meio delas, damos sentido ao mundo,

criamos uma realidade discursiva e interagimos com ela (KERBRAT-ORECCHIONI, 1997 [1980], p. 70). Elas são, portanto, argumentativas.

A Teoria da Argumentação na Língua interessa-se pelas possibilidades que a língua oferece para o uso e pelos limites que ela impõe; a perspectiva é de que “há, por assim dizer, uma argumentação latente nas palavras da língua” (CABRAL, 2014, p. 57). É importante ressaltar, no entanto, que, embora contemplando fenômenos da língua, as análises pautadas nos conceitos postulados pela Teoria da Argumentação na Língua, conforme esclarecem Ducrot et al. (1980) verificam o valor das palavras não em frases isoladas, mas em uso, o que nos coloca diante de textos, considerando, com Anscombe e Ducrot (1997) que o sentido do enunciado conduz a uma direção, ou seja, está argumentativamente marcado.

Nossos discursos são marcados, atravessados por representações culturais, crenças, valores que trazemos, conforme afirma Amossy (2018, p. 111) “o ponto de vista ideológico” do locutor, independente de qual seja esse posicionamento. Existe, pois, um conjunto de crenças e valores que condiciona o locutor. Ao produzirmos nossos textos, com base em nossas crenças e valores, operamos escolhas e organizamos a textualidade. Desse ponto de vista, não só o que se diz, mas também o modo que se diz tem a ver com argumentação, que se constrói também por meio das decisões do produtor, as quais envolvem escolhas linguísticas para cumprir um objetivo enunciativo, ou um querer dizer, conforme observa Cabral (2018). Esse é o interesse de nossas pesquisas: o fenômeno da argumentação, em especial as relações entre texto e língua na construção argumentativa que perpassa todo texto; observamos como os textos se organizam argumentativamente e como as escolhas linguísticas participam dessa organização, contribuindo para o efeito argumentativo de uma produção. Os ensinamentos de Ducrot fornecem, pois, conceitos e conhecimentos fundamentais para nossas pesquisas, “pois nos mostram possibilidades de escolhas linguísticas eficazes para conferir maior força argumentativa a nos-

sos textos” (CABRAL, 2010, p. 139). Devemos, no entanto, considerar que as escolhas linguísticas revelam também o locutor, o qual imprime sua marca no enunciado, “inscreve-se na mensagem e se situa frente a ela” (KERBRAT-ORECCHIONI, 1997 [1980], p. 32).

Existe, por assim dizer, um diálogo entre discurso e linguagem que cabe a nós analistas investigar, ou seja, procurar verificar o papel da argumentação linguística na organização da textualidade e na construção dos sentidos. Esse diálogo nós, como professores, devemos procurar mostrar a nossos estudantes, com vistas a sensibilizá-los para a importância das marcas linguísticas, e com o objetivo de lhes dar ferramentas – utilizando o vocabulário de Kerbrat-Orecchioni (2005) – para uma leitura crítica.

3 Análise de um caso concreto

O caso concreto que apresentamos é o do Julgamento – Recurso Ordinário Constitucional, do *Habeas Corpus* 124306/RJ, julgado pela primeira turma do Supremo Tribunal Federal, sob a presidência do Ministro Luís Roberto Barroso, em agosto de 2016.

O caso diz respeito a proprietários de uma clínica de aborto que foram presos em flagrante, por crime de aborto e formação de quadrilha. Analisamos excertos do voto do Ministro Luiz Roberto Barroso para observarmos as argumentações que trazem e como elas inscrevem-se nas apropriações que o locutor faz dos fatos da língua.

Ao analisar o caso, o Ministro José Roberto Barroso invoca os artigos 124 a 126 do Código Penal. E expõe sua tese:

- (1) O bem jurídico protegido – vida potencial do feto – é evidentemente relevante. Porém a criminalização do aborto antes de concluído o primeiro trimestre de gestação viola diversos direitos fundamentais da mulher, além de não observar suficientemente o princípio da proporcionalidade (BRASIL, 2016, p. 5).

O problema posto pelo Ministro Barroso, em (1), opõe dois elementos de grande peso: a vida potencial do feto e os direitos fundamentais da mãe respaldados pelo princípio da proporcionalidade. O Ministro opõe a lei criminal e a Constituição Federal. Pela organização do enunciado, podemos inferir que ele dará preferência aos direitos fundamentais da mãe. Temos um enunciado composto de dois segmentos e articulados por “porém”, conector de valor de contrajunção que argumenta em favor do que está à direita dele. Note-se que, normalmente, a conjunção coordenativa vem precedida por vírgula. Ao servir-se do ponto final para iniciar o período que indica o segmento que argumenta em favor da conclusão preferida, o produtor do texto parece querer desvincular, de modo mais evidente, a declaração que argumenta no sentido contrário, desprendê-la de modo mais enfático da ideia que entra em conflito com ela. Na declaração precedente, o advérbio “evidentemente” marca uma posição do sujeito frente à importância do “bem jurídico protegido”, que denomina a “vida potencial do feto”. Trata-se de uma concessão àqueles que são a favor da criminalização do aborto. Essa concessão, contudo, é atenuada justamente pelo adjetivo “potencial”, que restringe a ideia de vida plena que alguns atribuem ao fruto de uma gestação, por convicção religiosa, já a partir do momento da fecundação. Em outra parte de seu voto, o Ministro recuperará a controvérsia sobre o *status* jurídico do embrião durante a fase inicial da gestação:

- (2) Torna-se importante aqui uma breve anotação sobre o status jurídico do embrião durante fase inicial da gestação. Há duas posições antagônicas em relação ao ponto. De um lado, os que sustentam que existe vida desde a concepção, desde que o espermatozoide fecundou o óvulo, dando origem à multiplicação das células. De outro lado, estão os que sustentam que antes da formação do sistema nervoso central e da presença de rudimentos de consciência – o que geral-

mente se dá após o terceiro mês da gestação – não é possível ainda falar-se em vida em sentido pleno (BRASIL, 2016, p. 8).

Nesse sentido, concluirá que “Não há solução jurídica para esta controvérsia. Ela dependerá sempre de uma escolha religiosa ou filosófica de cada um a respeito da vida” (BRASIL, 2016, p. 9). A palavra “feto”, em lugar de ser ou pessoa, que é como os contrários ao aborto concebem o feto, também tem um efeito de sentido que, por assim dizer, minimiza o eventual crime contra a “pessoa” ou crime contra a “vida”, que são os bens jurídicos protegidos no título e no capítulo em que se inserem os artigos que criminalizam o aborto no Código Penal. Longe de desprestigiar a proteção à vida, porém, o Ministro apresenta um outro bem jurídico que considera mais relevante e em favor do qual argumenta, os “direitos fundamentais da mulher”, esta que não é uma vida potencial, mas real.

Essa construção evidencia o pensar do ministro e aponta para a continuidade do seu discurso.

- (3) Antes de avançar, porém, cumpre estabelecer uma premissa importante para o raciocínio a ser desenvolvido: o aborto é uma prática que se deve procurar evitar, pelas complexidades físicas, psíquicas e morais que envolve. Por isso mesmo, é papel do Estado e da sociedade atuar nesse sentido, mediante oferta de educação sexual, distribuição de meios contraceptivos e amparo à mulher que deseje ter o filho e se encontre em circunstâncias adversas. Portanto, ao se afirmar aqui a incompatibilidade da criminalização com a Constituição, não se está a fazer a defesa da disseminação do procedimento. Pelo contrário, o que se pretende é que ele seja raro e seguro (BRASIL, 2016, p. 5).

O enunciado do Ministro (3) é composto de três segmentos. O primeiro tem por função atenuar o seu dizer, para resguardar sua face, assim como foi feito no fragmento anterior quando reconheceu a rele-

vância da vida provável do feto. Ele revela implicitamente, ao afirmar que “o aborto é uma prática que se deve procurar evitar”, que ele não o encara, portanto, como crime, apesar de a lei considerá-lo como tal, uma vez que um crime não é um ato que se “deve procurar evitar”, mas um ato que não deveria ser praticado de forma alguma, sob nenhuma condição. Considerando-se que não estamos falando dos abortos permitidos pela lei, mas de um caso criminalizado por ela, a fala do Ministro, na prática, descriminaliza o ato, pela falta de uma força deôntica, que impusesse aos réus a obrigação de não terem praticado o aborto. A força deôntica do enunciado recai, de outro modo, na enumeração dos eventuais prejuízos físicos, psíquicos e morais decorrentes da complexidade do ato. A enumeração enfática dessas “complexidades” prepara o interlocutor, ou leitor, para a compreensão de que o locutor não banaliza o ato, ainda que vá relativizar sua criminalização.

No segundo segmento do enunciado, o Ministro confere ao Estado o papel de agir contra a prática do aborto, mas essa ação deve ser preventiva, por meio da educação sexual e distribuição de contraceptivos, e remediativa, por meio do amparo à mulher grávida, e não punitiva. É importante aqui a ressalva que o Ministro faz ao desejo da mulher, quando menciona “amparo à mulher que deseje ter o filho...”. O uso do verbo “desejar” no modo subjuntivo, hipotético, portanto, revela que o produtor do texto considera a mulher dona de seu corpo e autônoma para decidir sobre a interrupção ou não da gravidez. Essa referência estabelece um diálogo com a polêmica entre as falas feministas, que consideram a mulher soberana em relação ao seu corpo, e as falas religiosas, que impõem à mulher certa submissão à missão da maternidade, independentemente de sua vontade.

Pela seleção lexical, o locutor mostra que adere às vozes feministas. Além disso, mais uma vez, na prática, a fala do Ministro transfere o objeto da esfera penal para a esfera da proteção social; da esfera de punição por um delito para a da assistência aos que, eventualmente,

estariam sujeitos à prática do aborto motivados pelas “circunstâncias adversas”. A legislação é posta pelo Ministro como algo que relativiza a responsabilidade do Estado e da sociedade em relação ao problema, que mascara a corresponsabilidade do Estado ou sua cumplicidade na prática do aborto. Essa cumplicidade do Estado e da sociedade é apresentada por meio de uma locução de valor conclusivo e com um advérbio que a intensifica: “por isso mesmo...”. Assim, depois da enumeração das “complexidades” que o aborto implica, a conclusão lógica e enfática é a de que a redução de danos não estaria na punição penal, mas na assistência social.

No terceiro segmento, a concessão ao aborto como algo que deva ser descriminalizado amplia-se na proposição de que o ato “seja raro e seguro”. Neste ponto, ao enfatizar a segurança da gestante, o bem jurídico que se apresenta como mais importante na fala do Ministro é a vida da mulher, ideia que, aliás, vai de encontro à letra fria do Código Penal. Para justificar sua posição contrária ao Código Penal, o Ministro evoca um argumento que aponta para a impessoalidade e que, portanto, procura transcender as eventuais posições ideológicas a respeito do tema: ele evoca uma lei maior, a Constituição, que conflita com a lei menor cujos efeitos ele quer anular, o Código Penal. As escolhas lexicais empreendidas neste terceiro fragmento chamam a atenção para a construção da impessoalidade do locutor quando se serve das expressões “não se está a fazer” e “o que se pretende”, nas quais é bastante relevante o uso do pronome “se” para a indeterminação do sujeito. O efeito de sentido desse uso é apresentar uma imagem neutra do locutor como voz de uma instância coletiva, não individualizada e que, portanto, não apresenta uma opinião baseada em seus juízos de valor, mas em uma lógica regida pelos documentos jurídicos.

O ministro, em outro trecho de sua argumentação, afirma:

- (4) [...] é dominante no mundo democrático e desenvolvido a percepção de que a criminalização da interrupção volun-

tária da gestação atinge gravemente diversos direitos fundamentais das mulheres, com reflexos sobre a dignidade humana. O pressuposto do argumento aqui apresentado é que a mulher que se encontre diante desta decisão trágica – ninguém em sã consciência suporá que se faça um aborto por prazer ou diletantismo – não precisa de que o Estado torne sua vida ainda pior, processando-a criminalmente. Coerentemente, se a conduta da mulher é legítima, não há sentido em se incriminar o profissional de saúde que a viabiliza (BRASIL, 2016, p. 8).

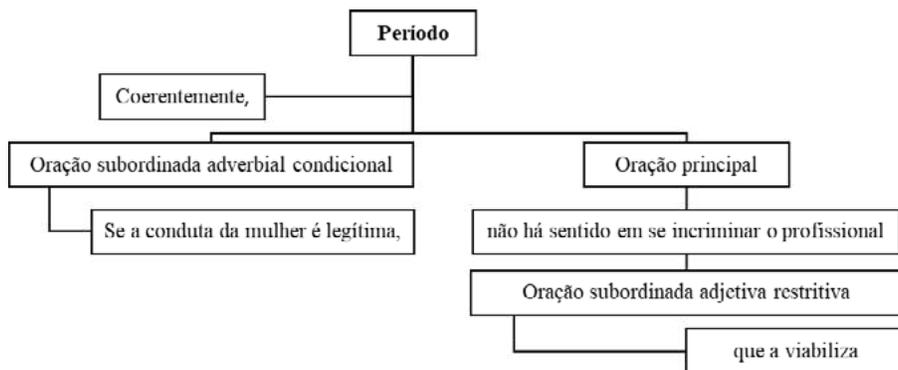
Em (4), o Ministro recorre a um raciocínio lógico encadeando argumentos que conduzem o discurso dentro de uma racionalidade. Em primeiro lugar, apresenta um dado factual que faz referência vaga a outros países os quais, segundo ele, fazem parte de um outro “mundo democrático e desenvolvido”, mundo que é capaz de perceber que a “interrupção voluntária da gestação”, expressão perifrástica que emprega para fazer referência ao aborto com a intenção de atenuar o sentido do termo já que pretende descriminalizá-lo, não é prática prazerosa ou diletante, mas uma “decisão trágica”. A referência ao prazer, que só uma consciência não sã ou não sadia poderia associar à prática aborto, agora denominado como tal e não de forma perifrástica, porque tomado da perspectiva dos que o condenam, sugere o preconceito arraigado em uma sociedade judaico-cristã que, oficialmente, criminaliza também o exercício da sexualidade feminina, quando esse exercício não tenha a finalidade reprodutiva.

A mulher que procura a interrupção da gravidez é apresentada, no discurso do Ministro, como vítima, e isso legitima o ato. Se processada pelo Estado, teria sua condição agravada, fato pelo qual merece um tratamento empático por parte da sociedade. Essa empatia à mulher deve, portanto, pela regra da justiça, estender-se também ao “profissional de saúde que a viabiliza”. Cabe aqui uma análise sintática e semântica da construção desse argumento com vistas a mostrar

os processos de argumentação na superfície textual. O locutor utiliza o advérbio “Coerentemente”, sinônimo de “racionalmente”, um apelo à lógica e um convite ao abandono das posições emotivas, como modificador de toda a proposição final desta parte da fala, composta por uma oração subordinada adverbial condicional que sintetiza e abraça a hipótese construída pelo seu discurso, “se a conduta da mulher é legítima”, oração colocada como precedente da principal, “não há sentido em se incriminar o profissional de saúde”, cujo complemento nominal é apresentado, por sua vez, por uma oração subordinada adjetiva restritiva “que a viabiliza”, viabiliza a conduta.

O verbo “viabilizar”, nesse contexto, é fundamental, pois o locutor, por meio dele, categoriza o réu como aquele que torna viável, dá condição de a mulher realizar uma conduta legítima para preservar sua “dignidade humana” frente à criminalização de uma “decisão trágica”, ou seja, o profissional de saúde seria aquele que livra a mulher da condição de bode expiatório, de ente que é sacrificado em um processo trágico. Antes de ser um agente da morte, esse profissional transforma-se, na fala do locutor, em um agente de preservação da vida da mulher que não é provável, como a do feto, mas existente de fato. Note-se que, ao esquematizarmos a organização sintática do período (Figura 1), percebemos que a oração principal, do ponto de vista da categorização sintática, perde o seu *status* semântico de principal, tornando-se subordinada tanto ao advérbio que modifica o período todo quanto à hipótese do locutor formulada na oração subordinada condicional que a antecede. Ela conserva seu efeito de sentido de principal, contudo, quando incide sobre a oração adjetiva que qualifica o sujeito cuja ação o Ministro descriminaliza como “viabilizador” de uma conduta legítima.

Figura 1 – Organização sintático/semântica do período “Coerentemente, se a conduta da mulher é legítima, não há sentido em se incriminar o profissional que a viabiliza.”



Fonte: Autoria própria

Ao mencionar a agressão aos direitos fundamentais da mulher, o Ministro invoca esse valor importante que é garantido pela Constituição. Na sequência de seu voto, ele analisa cada um dos direitos fundamentais afetados, segundo ele: violação à autonomia da mulher; violação do direito à integridade física e psíquica; violação aos direitos sexuais e reprodutivos da mulher; violação à igualdade de gênero; e discriminação social e impacto desproporcional sobre mulheres pobres. Seu voto dedica-se, posteriormente, a refletir sobre cada um desses princípios, articulando-os à questão do aborto, para defender sua tese de que o aborto deva ser descriminalizado. Pela extensão conferida a todos esses princípios em seu voto, podemos afirmar que ele os hierarquiza como um valor maior em sua argumentação, colocando assim os direitos fundamentais da mulher acima do direito à vida do feto.

O que destacamos nesta análise, contudo, serve para evidenciar-mos que, tão importante quanto as ideias que se tecem nos processos argumentativos, as escolhas lexicais, os processos sintáticos, as articulações das proposições, enfim, os recursos disponíveis na língua e mobilizados pelo locutor potencializam a visada argumentativa

dos enunciados nos quais o locutor se inscreve, construindo uma imagem de si (AMOSSY, 2018), no caso específico, que apela para que se relativize a prescrição de um Código Penal rígido e que foi construído em um outro tempo, na década de 1940, em favor de uma Constituição cidadã, construída na década de 1980, da perspectiva de um congresso eleito democraticamente e que abandonava os anos da ditadura militar e estava, portanto, sob o influxo da construção de uma sociedade mais cidadã, em que valores como a vida e também a dignidade e a liberdade humanas devem ser salvaguardados pelo Estado.

| **Considerações finais**

Sem afastar-se dos preceitos jurídicos, o Ministro Barroso vai além da letra fria da lei, questiona o que está posto, recorre à Constituição Federal e, para tanto, opõe-se a valores religiosos e faz prevalecer, em sua argumentação, valores que estão acima das convicções de cada indivíduo e que contemplam um estado laico que confere à mulher direito ao próprio corpo. Certamente, não fosse partidário dessas ideias, não as teria materializado em sua decisão que revela um indivíduo adepto de uma ideologia mais liberal do que aquela que regeu a construção do Código Penal; trata-se de uma ideologia mais próxima daquela que regeu a redação do texto constitucional. Tais atitudes, contudo, são sempre apresentadas em um plano tanto possível impessoal, como cabe ao discurso judiciário. Assim como um professor em sala de aula deve ter, para além de suas opiniões, referências técnicas para o desenvolvimento de temas em situações de ensino e aprendizagem, um juiz deve ter, para além de suas convicções pessoais, embasamento legal, coerente, para defendê-las, bem como ter maturidade suficiente para proferir decisões que contrariam seus princípios morais e religiosos caso a lei assim determine em função das circunstâncias nela previstas, que descriminalizem ou agravem tal ato.

O voto do Ministro e de outros que seguiram sua linha argumentativa geraram muitas críticas de várias instituições, especialmente

as religiosas. É um voto de fato polêmico, questionador. Nosso propósito, porém, não foi discutir o mérito da questão, mas chamar a atenção para a importância de se desenvolver um olhar mais atento à importância das escolhas linguísticas para a composição de textos com fins argumentativos. Procuramos, além disso, chamar a atenção as correlações entre os fenômenos da língua e os fenômenos textuais mais ligados a aspectos macroestruturais, para responder à pergunta sobre o que e como argumenta cada tipo de argumentação. Acreditamos que tal prática seja capaz de estimular os estudantes a empreenderem leituras críticas de outros textos, desenvolvendo um espírito questionador que se refletirá no desenvolvimento também da escrita. Nesse sentido, procuramos desdobrar o material linguístico para buscar elementos que, nessas dobras, se mostram como processo e produto, como efeitos de sentido.

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A Linguística Textual: introdução à Análise Textual dos Discursos**. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto; Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. Revisão técnica João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, 2011.

AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **L'argumentation dans la langue**. Liège: Mardaga, 1997.

BRASIL. **Código Criminal do Império do Brasil**. Lei de 16 de dezembro de 1830. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 15 de maio de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 15 maio de 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm. Acesso em: 15 maio de 2022.

BRASIL. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF 54**. Supremo Tribunal Federal. 14 abr. 2012. Disponível em: <https://>

jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur229171/false. Acesso em: 22 de maio de 2022.

BRASIL. **Habeas Corpus 124.306/RJ**. Inteiro teor do Acórdão do Supremo Tribunal Federal de 9/8/2016. Disponível em: <https://jurisprudencia.stf.jus.br/pages/search/sjur364766/false>. Acesso em: 22 de maio de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 maio de 2022.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Enunciação e argumentação no discurso jurídico: léxico, significação e sentido. In: OLIVEIRA, Esther Gomes de; SILVA, Suzete (org.). **Semântica e estilística: dimensões atuais do significado e do estilo**. Homenagem a Nilce Sant'Anna Martins. Campinas Pontes Editores, 2014.

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

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Perspectivas da análise textual dos discursos para a prática de escrita argumentativa na escola: planos de texto, sequências textuais e estratégias linguísticas nas redes sociais. In: GOMES, Alexandre Teixeira; PASSEGGI, Luis; RODRIGUES, Maria das Graças Soares. **Análise Textual dos Discursos: perspectivas teóricas e metodológicas**. Coimbra: Gracio, 2018, p. 93-109. Disponível em: http://livraria.ruigracio.com/index.php?route=product/product&product_id=270. Acesso em: 20 de maio de 2022.

DUCROT, Oswald. Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. In: DOURY, Marianne; MOIRAND, Sophie. **L'argumentation aujourd'hui positions théoriques en confrontation**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes Editores, 1987.

DUCROT, Oswald *et al.* **Les mots du discours le sens commun**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Le discours en interaction**. Paris: Armand Colin, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **L'énonciation**. Paris: Armand Colin, 1997 [1980].



|| C A P Í T U L O 3 ||

TEXTO & ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO

Vanda Maria Elias¹

| 1 Considerações iniciais

Este capítulo tem o objetivo de indicar uma proposta para se explorar a argumentação no ensino de Língua Portuguesa, com o embasamento predominante de estudos do texto em abordagem sociocognitiva e interacional.

Em seu desenvolvimento, o capítulo apresenta duas partes: uma dedicada à explicitação das noções teóricas centrais a este trabalho, e a outra voltada à demonstração de como essas noções podem orientar a proposta pretendida relacionada ao ensino do texto de forma a focalizar a argumentação em sentido lato, ou seja, a argumentação que não pressupõe a constituição explícita de argumentos para a persuasão de interlocutores.

1 Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Possui Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2002-2003) e pela Universidade Federal do Ceará (2016-2017). É professora adjunta de Língua Portuguesa na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

| 2. Pressuposições teóricas

2.1. Vivemos produzindo textos. Produzimos textos em nossas interações diárias com diferentes propósitos comunicativos e valemo-nos de conhecimentos variados construídos em interações estabelecidas em contextos os mais diversos. Portanto, conhecimentos são a matéria-prima do texto. Conhecimentos de diversos tipos: da língua, de seus usos e variações; de modelos textuais e de suas condições de produção; dos contextos de interação e dos papéis sociais que abrigam; do mundo em que vivemos e de nossas atuações nesse mundo, histórica e culturalmente marcadas; de linguagens outras que não apenas a verbal; da integração entre essas linguagens no texto e dos sentidos possíveis.

Placas, fachadas, cartazes, formulários, cartões, documentos, listas, legendas, etiquetas, instruções em máquinas de autoatendimento ou aplicativos, anúncios, anotações, jornais, revistas, livros e mídias sociais digitais são um convite diário e constante ao mundo do texto em diversificados contextos de comunicação e interação. Envoltos nessas práticas textuais-discursivas como elas de fato acontecem, sabemos que:

- ✓ o texto nasce da vontade ou da necessidade de alguém de dizer algo a uma pessoa ou a um grupo de pessoas;
- ✓ o texto tem muitas funções que são definidas e reconhecidas socialmente;
- ✓ o texto demanda conhecimentos, ações e estratégias múltiplas em sua constituição.

2.2. Somos seres intencionais. Produzimos textos por várias razões: para fazer poesia ou para falar de poesia; para fazer um convite, aceitar o convite ou justificar a não aceitação; para ter um registro de reuniões ou eventos; para fazer anotações sobre aulas, palestras,

cenas de filmes ou trechos de livros que julgamos relevantes; para expressar sentimentos, opiniões e sonhos; para contar o que está acontecendo no mundo e em nossa vida; para anunciar produtos, serviços, campanhas; para defender uma ideia; para pedir ou sugerir alguma coisa; para orientar procedimentos; para elaborar projetos e relatórios; para planejar as nossas falas e as nossas atividades diárias; para produzir comentários sobre notícias, atendimentos, serviços prestados etc.

Então, quando produzimos um texto, nessa atividade estão envolvidas intenções e o desejo de que o nosso objetivo seja alcançado, embora não tenhamos garantia alguma de que isso venha a acontecer, simplesmente porque não temos controle sobre a reação de nossos interlocutores.

A intencionalidade, como um dos princípios da atividade textualizadora, diz respeito ao modo pelo qual os textos são constituídos e usados por seus produtores, para propiciar-lhes a realização de intenções. É o que nos dizem estudiosos como Beaugrande e Dressler (1981), Beaugrande (1997) e Sandig (2009), para quem a intencionalidade refere-se a uma “função comunicativa reconhecível”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Koch e Elias (2016) explicam que a intencionalidade é representada de alguma forma no enunciado, indicando relações que produtores do texto desejam estabelecer, efeitos que pretendem causar, comportamentos que querem ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperam provocar nos interlocutores.

Considerando que a intenção é equivalente ao conceito de plano, Van Dijk (2012) pontua que, no processo interacional, os participantes precisam representar as suas intenções. Nesse sentido, quem produz um texto pode lançar mão de estratégias diversas.

2.3. Se somos intencionais, argumentamos constantemente. Linguagem é interação. Assumir esse pressuposto implica dizer que o uso da língua sempre é endereçado a alguém com alguma justificativa, estejamos cientes ou não disso. Esse processo eminentemente inter-subjetivo é desvelador de saberes, querereres, posicionamentos e sentidos. Se sempre somos levados por interesses e intenções no plano da interação, então, a argumentatividade é um traço constitutivo do nosso dizer.

Assim sendo, argumentar equivale a enunciar “pelo simples fato de que decidimos falar e desenvolver um determinado sentido em detrimento de outros”, afirma Vignaux (1981).

O posicionamento de que todo dizer é constitutivamente argumentativo foi abraçado por Koch (1987) na obra *Argumentação e Linguagem*. A autora defende que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade” (p. 19), considerando que, por sermos dotados de razão e vontade, constantemente avaliamos, julgamos, criticamos, isto é, formamos juízos de valor. Relacionando argumentatividade e intencionalidade, explica Koch que, por meio do discurso (ação verbal dotada de intencionalidade), tentamos “influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões” (p. 19).

Em sua teoria sobre a argumentação, Amossy (2018) também defende que a argumentação participa de todos os textos, e não apenas daqueles que apresentam uma tese explícita ou bem definida. Como proposta por Amossy (2020), a dimensão argumentativa é uma concepção ampla e inclusiva da argumentação compreendida como um processo que se deixa “apreender fora da formulação explícita de uma questão, de uma tese e dos argumentos que a sustentam” (p. 75-76).

Assim, essa dimensão pode ser trabalhada em gêneros textuais que não contemplam formas canônicas de argumentação, uma vez que a argumentação ampliada, segundo Amossy (2020):

- i) não focaliza a sequencialidade nem o confronto explícito entre posições contraditórias;
- ii) não objetiva defender uma tese, nem fazer aderir a uma tese através de um raciocínio logicamente válido, mas, sim, propiciar questionamento e suscitar reflexão.

Intenções, conhecimentos e sentidos estão pressupostos na concepção de argumentação aqui apresentada. Daí esse processo reclamar a devida atenção ao contexto.

2.4. Estamos sempre em busca de sentidos. As nossas práticas comunicativas são situadas ou contextualizadas. Não podemos falar de texto e seus sentidos sem falar de contexto. Mas o que é o contexto? Talvez ainda não tenhamos parado para pensar numa resposta a essa pergunta. No entanto, independentemente disso, vivemos, de uma forma ou de outra, fazendo referência ao contexto, a fim de explicar ou justificar algo; desfazer mal entendidos; ou avaliar a adequação ou não adequação do que dizemos, bem como do que os outros nos dizem.

Enunciados como “É preciso levar em conta o contexto”; “Esse não foi o contexto”; “Vamos recuperar o contexto”; “Não podia ter dito o que disse naquele contexto” comumente são produzidos, lidos ou ouvidos por nós e põem o contexto no centro da nossa atenção, de forma explícita.

Também quando lemos seções ou cadernos de jornais e revistas, seguimos uma importante orientação contextual relacionada a temas que organizam a composição dessas partes: esporte, cotidiano, cidade, saúde, economia, ciência etc. Se, por exemplo, a proposta de uma seção é reunir frases da semana ditas por personalidades, como indicado no recorte jornalístico a seguir

Figura 1 – O que eles disseram



Fonte: Folha de S. Paulo, 11 set. 2016

O texto informa que são oferecidas para leitores informações sobre quem as produziu e em quais circunstâncias, aspectos contextuais significativos para a argumentação e a produção de sentidos.

Os dados contextualizadores, além de possibilitarem a compreensão do que foi dito e da situação comunicativa, propiciam a construção de uma imagem positiva ou negativa do objeto discursivo em questão e contribuem para o desvelamento da intencionalidade.

Quando sentidos estão em jogo, o contexto está em pauta não apenas na agenda de estudiosos da linguagem, mas também na agenda de todos nós, usuários da língua, produtores de textos e “caçadores de sentidos” (DASCAL, 1992).

Ao abordarem o contexto e suas funções em atividades de produção escrita e leitura, Koch e Elias (2006, 2009, 2016) explicam que a noção de contexto foi sendo remodelada e ampliada no campo dos estudos do texto: do contexto linguístico (ambiente textual) para o contexto imediato (interações situadas, momentâneas, em andamento, face a face) e o contexto mediato (situações históricas ou sociais) e, destes, ao contexto sociocognitivo que diz respeito à bagagem de conhecimentos que trazemos para as nossas interações.

Portanto, ao texto concebido como uma *entidade multifacetada* cuja construção envolve conhecimentos pressupostamente compartilhados, subjaz uma concepção de contexto que põe em saliência o que os interlocutores possuem como modelos mentais, que são construídos e atualizados interacionalmente.

Nesse sentido, Kerbrat-Orecchioni (2006) e Van Dijk (2012) argumentam que os contextos, longe de significarem um tipo de condição objetiva ou de causa direta, constituem um conjunto de representações ou suposições sobre a situação comunicativa (ambientes, participantes e suas ações, intenções, objetivos, conhecimentos compartilhados etc.).

Particularmente, Kerbrat-Orecchioni (2006) explica a noção de contexto da seguinte forma: é o conjunto de representações que os interlocutores têm do contexto, ressaltando que essas representações nem sempre são as mesmas para todos os participantes. Trata-se, portanto, de uma concepção relacionada a um conjunto de dados de natureza cognitiva mobilizados pelos interlocutores no processo interacional.

Em obra dedicada ao tema, Van Dijk (2012, p. 11) enfatiza que contextos são “constructos (inter)subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos de comunidades”. Daí merecer destaque para o pesquisador o papel dos modelos, compreendidos como abstrações de situações de que participamos e do modo de nos comportarmos linguisticamente.

Na constituição dos modelos entram de forma inter-relacionada aspectos cognitivos, sociais e interacionais. Nessa compreensão ganha relevo o traço da dinamicidade, considerando que os conhecimentos armazenados na memória são constantemente atualizados em decorrência das nossas práticas sociais e interacionais.

Chamar a atenção para a constante atualização de conhecimentos constituídos situadamente na relação linguagem, mundo e práticas

sociais não significa dizer que somos totalmente “livres” para produzir qualquer texto e de qualquer forma, visto que nos movemos no interior de um tabuleiro social, que tem suas convenções, suas normas de conduta e que nos impõe condições, estabelecendo-nos deveres e limitando-nos a liberdade, conforme pontua Koch (2002, p. 23).

Disso podemos depreender que o contexto tem papel fundamental em nossas práticas textuais, comunicativas e interacionais. Do conjunto de suas múltiplas funções, podem ser enumeradas as seguintes:

- ✓ adequação da produção de textos à situação comunicativa;
- ✓ orientação de escolhas discursivas (seleção dos temas, formas de tratamento, nível de língua, atos de fala etc.);
- ✓ avaliação do que é adequado ou não adequado do ponto de vista dos modelos interacionais construídos culturalmente;
- ✓ saliência do tópico discursivo e do que é esperado em termos da continuidade temática e progressão textual;
- ✓ produção de inferências;
- ✓ justificativa para o que foi dito ou o que não deve ser dito;
- ✓ ancoragem do texto numa situação comunicativa;
- ✓ contribuição para o estabelecimento da coerência, lembrando que o discurso é tanto uma atividade condicionada pelo contexto quanto transformadora desse mesmo contexto ou, de outro modo, “as configurações interlocutivas não cessam de se modificar ao longo do desenrolar da interação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 27).

3. Caminhos e sentidos possíveis para se trabalhar texto e argumentação na escola

Todo o nosso envolvimento com textos, que acontece das mais variadas formas e em diversos espaços, nos diz muito sobre as práticas textuais: como se configuram? A quem se destinam? Quais conexões são sugeridas no texto, entre textos e contextos? Quais as pistas da intencionalidade latente? E como essas pistas nos levam à argumentação em sentido lato?

Se, em nosso dia a dia, produzimos muitos textos e de textos fazemos uso, embora nem sempre paremos para pensar como é que esse processo acontece, a escola é o espaço privilegiado para que isso aconteça.

É na escola que práticas textuais de hoje e de ontem, práticas textuais que conhecemos e outras que ainda devemos conhecer, transformam-se ou devem ser transformadas em objeto de atenção, exame, análise, discussão, reflexão e de muitas outras atividades.

Na escola, a produção textual acontece em contextos pensados para fins de ensino e de aprendizagem. Isso se constitui em um outro desafio porque, fora da sala de aula, a produção textual ocorre em situações de demandas sociais, comunicativas e interacionais, com funções sociais definidas, como as que podemos identificar na composição de uma lista de compras, de uma nota ou bilhete; na produção de um abaixo-assinado ou de um *e-mail* ao Serviço de Atendimento ao Consumidor; na elaboração de comentários em redes sociais digitais sobre produtos ou serviços os mais diversos etc. Já no ambiente escolar, as práticas textuais de modo geral constituem-se em objeto de estudo, análise, comparação e avaliação. Isso significa dizer que na prática textual na escola é preciso:

- ✓ representar bem o contexto de produção do texto e para a compreensão do texto;
- ✓ realçar funções do texto como a social e a interacional;

- ✓ definir claramente os objetivos;
- ✓ despertar a motivação e o interesse de estudantes;
- ✓ promover a discussão e a reflexão sobre o texto e formas pelas quais a argumentação se manifesta;
- ✓ favorecer a ampliação de conhecimentos sobre textos e seu funcionamento social.

A proposta apresentada a seguir tem a ancoragem dos pressupostos teóricos expostos na primeira parte deste capítulo, como anunciado. De forma reiterada, o texto é um processo que envolve conhecimentos, estratégias e intencionalidade. Se há intencionalidade, a argumentação também existe, esclarecendo que a argumentação aqui é compreendida em ampla acepção.

Descritivamente, o trabalho começa no texto e vai se estendendo para as relações entre textos. Nesse sentido, inicialmente, é preciso focalizar o que o texto apresenta em sua constituição material. Trata-se de observar e analisar o texto do ponto de vista intratextual, ou seja, do contexto verbo-visual. Algumas questões importantes nesse momento são: quais características linguísticas se destacam? Como essas características se justificam em relação ao texto em análise? Quais características visuais do texto se destacam? Como essas características se justificam em relação ao texto em análise? Como estão relacionados os elementos verbais e visuais no texto? Observando o texto, do ponto de vista de seu planejamento e do desenvolvimento como configurado, o que os elementos textuais revelam sobre as intenções de quem o produziu? O que o texto neste momento de exploração sugere sobre a argumentação que lhe é constitutiva?

Prosseguindo com a exploração do texto e propiciando a sua ampliação, também é importante estabelecer relações entre textos, considerando que todo texto remete a outros textos. Desse modo, pode servir de orientação ou motivação para o estabelecimento de relações intertextuais um elemento verbal ou visual ou um conjunto deles. Também, neste momento, a discussão sobre a argumentação no texto

é retomada para confirmação ou não; complementação ou não; reelaboração ou não das suposições feitas inicialmente sobre intencionalidade e argumentação sugeridas pelas conexões com outros textos motivadas pelas sinalizações textuais.

Posteriormente, o foco do texto é ainda mais ampliado para possibilitar a exploração das relações entre texto e sociedade. Trata-se de buscar respostas para questões como: em quais esferas de atuação social e interacional o texto é requisitado e se faz presente? Quem produz o texto? Por que razão e com que finalidade? A quem é endereçado o texto? Por que razão e com que finalidade? Com a ampliação de dados, informações, conexões e compreensão sobre o texto decorrente das etapas anteriores, mais uma vez a questão sobre a argumentação no texto é retomada, para discussão sobre o que se mantém ou não das suposições anteriores sobre o projeto argumentativo latente no texto.

Para servir de exemplificação ao que é proposto para o trabalho em sala de aula com a argumentação em ampla acepção, foi selecionado o texto a seguir:

Figura 2 – Mãos Tiqueiras



Fonte: Arquivo pessoal

O texto é uma etiqueta. Produzida em papel e presa a uma almofada, a etiqueta apresenta informações sobre a composição da peça e orientações sobre lavagem e secagem para a manutenção do produto.

Além disso, na parte superior e com destaque visual, encontra-se o neologismo “Maostiqueiras” no qual se reconhece a palavra mãos (que é reforçada visualmente pela imagem de duas mãos estendidas sobre o “O”) e as três sílabas finais da palavra Mantiqueira (a palavra teve a sílaba inicial alterada para “mãos” e ganhou marca de substantivação própria na letra inicial e marca de pluralização ao final).

A intencionalidade se mostra tanto na seleção de recursos verbais e visuais quanto no modo como esses recursos foram articulados no plano composicional do texto. O investimento multimodal pode ser facilmente percebido no jogo de cores, tamanho e distribuição do nome “Maostiqueiras” na parte superior do texto, bem como nas duas imagens: uma referente a mãos e outra a um animal – contextualmente reconhece-se a predicação de produtor de lã atribuída ao animal. Esses elementos visuais remetem ao trabalho com a lã e à criação de produtos artesanais feitos de lã natural.

Ainda, verbos no infinitivo assinalam a predominância de sequências injuntivas na etiqueta. O que fazer (lavar/secar) e o que não fazer (não torcer) são orientações acompanhadas de advérbios de modo – delicadamente/horizontalmente. Todos esses traços são marcantes na composição e na identificação da etiqueta como uma produção textual com funções informativa e instrucional.

“Maostiqueiras” é um projeto social desenvolvido na cidade turística de Campos do Jordão, situada na Serra da Mantiqueira. O projeto, que se volta para o aproveitamento de lã de ovelhas que era simplesmente jogada fora após a tosquia dos animais, surgiu em 2015 e conta com a participação de mulheres da comunidade, gerando benefícios ambientais, sociais e financeiros. O nome criativamente gerado se constitui em um convite para se obter informações sobre o que significa, fato

que favorece a busca por textos na internet ou em outras fontes que possam esclarecer a denominação, a que remete e por quais motivos.

Outros elementos do texto também sugerem a busca por mais informações, como é o caso do enunciado “100% lã natural” sobre a composição do produto. O enunciado traz implícita a informação de que existem outros tipos de lã que não a natural (quais são?) e de que há produtos que podem até ser produzidos com lã natural, mas não totalmente (como identificar isso?). Essas são algumas das questões que chamam a atenção para a conectividade estabelecida entre texto-sociedade-mundo.

Numa perspectiva contextual mais ampla, a etiqueta atende a interesses do consumidor quando fornece informação adequada e clara sobre o produto, suas características, composição, qualidade e riscos que apresentem. Trata-se, de um lado, de um direito básico do consumidor que é garantido no inciso III do Art. 6º da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990, do Código de Defesa do Consumidor. De outro lado, trata-se de um dever de o fornecedor informar o consumidor sobre o produto de compra, zelando para que as informações sobre o produto, sua natureza, característica, qualidade, desempenho e durabilidade não sejam falsas ou enganosas, sob pena de o fornecedor ter de responder por crime contra as relações de consumo.

Como vemos, a proposta favorece uma exploração do texto quanto à seleção dos recursos presentes na sua materialidade (análise linguística/multimodal) e quanto à relação do texto selecionado com outros textos do campo midiático (*site*, *blogs* e comentários na internet sobre projeto “Mãoestiqueiras” e seus produtos) e do campo jurídico sobre o Código de Defesa do Consumidor e o que indica quanto à regulamentação de direitos e deveres de consumidores e produtores/fornecedores.

Também a proposta favorece uma compreensão mais aprofundada sobre as funções sociais do texto etiqueta. Podemos dizer que quem

produz a etiqueta e a anexa ao produto alvo tem intenções como: i) indicar para o consumidor cuidados para a preservação da peça; ii) divulgar o projeto de sustentabilidade social ao qual o produto se vincula, e que é uma singularidade da etiqueta em questão; iii) seguir as orientações jurídicas que regulamentam deveres (e direitos) dos sujeitos em transações comerciais.

Diante de tudo isso, se a etiqueta apresenta informações sobre o produto em conformidade com o Código de Defesa do Consumidor; se a etiqueta também traz informação sobre o projeto sustentabilidade social do qual deriva o produto à venda; se essas informações foram trabalhadas atraentemente na seleção dos recursos verbais e visuais, então o produto merece credibilidade, ou melhor dizendo, o produto deve ser adquirido pelo consumidor, porque não se trata apenas da compra de um produto, mas, sim, de incentivo a uma causa social. Eis a argumentação!

| **Considerações finais**

Na proposta, a observação, a análise e a discussão dos elementos textuais como apresentados, dispostos e relacionados, bem como das pistas contidas no texto que levam a indagações e ao estabelecimento de *links* com outros textos e contextos humanos, indicam o quanto pode ser rico e significativo um trabalho com o texto em sala de aula que se abre para a compreensão das razões e intenções de sua produção, e, por conseguinte, da argumentação que lhe é constitutiva.

O texto selecionado para ilustrar a proposta é breve. A escolha é proposital, porque brevidade não é fator que impeça: uma abordagem textual que prime pelo estabelecimento e justificativa das relações estabelecidas no texto e relações possíveis de serem estabelecidas entre textos e contextos; a aquisição ou atualização de conhecimentos; a compreensão das funções do texto e do nosso papel como produtores/leitores; o questionamento e a argumentação, enfim.

Referências

AMOSSY, Ruth. A dimensão argumentativa do discurso: questões teóricas e práticas. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva (org.). **Texto, discurso e argumentação**: traduções. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 71-96.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society. Norwood: Ablex, 1997.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. **Introduction to text linguistics**. New York: Longman, 1981.

DASCAL, M. Models of interpretation. In: M. STAMENOV (ed.), **Current Advances in Semantic Theory**. Amsterdam, John Benjamins, p. 109-127, 1992.

ELIAS, Vanda Maria. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. **ReVEL**, edição especial, v. 14, n. 12, 2016. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 3 mar. 2022.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. O texto na Linguística Textual. In: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 31-44.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1987.

SANDIG, Barbara. O texto como conceito prototípico. In: WIESER, Hans Peter; KOCH, Ingedore G. Villaça (org.). **Linguística textual**: perspectivas alemãs. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p. 47-72.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

VIGNAUX, Gorges. Enoncer, argumenter: opérations du discours, logiques du discours. **Langue Française**, 50, 1981.



|| C A P Í T U L O 4 ||

QUANTO MAIS VAZIA A CARROÇA, MAIOR O BARULHO: A DOXA E A DIMENSÃO PÚBLICA DOS DISCURSOS DOS INTOLERANTES

Luiz Antonio Ferreira¹

Homo sum: humani nil a me alienum puto.

(Terêncio)

| 1 Considerações iniciais

Propomos aqui uma reflexão, numa perspectiva retórica, dos efeitos sociais provocados pelo discurso estereotípico dos preconceituosos que, numa escala ascendente, constitui apenas o primeiro nível do grande discurso dos intolerantes. Nessa cadeia crescente, os preconceituosos discriminam, os coléricos excluem e os que odeiam exterminam. Todos esses discursos, que vão da intolerância branda até a absoluta crueldade, são sustentados por construções hierárquicas

¹ Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995), pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (2015). É professor titular do Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP.

de valores que atribuem categorias do preferível ao humano e, de modo nada ético, movimentam paixões intensas e negativas.

O preconceituoso argumenta preferivelmente pelo reforço da presunção para contrapor-se à verdade e ao fato. Antes do preconceito explícito, o estereótipo é infiltrado nas representações sociais por muitas artimanhas retóricas que, pela potência do gênero epidítico, objetivam levar o auditório a uma ação retórica de manutenção de pontos de vista nem sempre verossímeis ou lógicos. Nesse sentido, se tomarmos o termo convencer como produto de um exercício lógico do pensamento que leva à convicção, os argumentos que sustentam o estereótipo e o preconceito não teriam efeito no comportamento do auditório. Por isso, no discurso estereotípico-preconceituoso a persuasão se impõe fortemente por tocar a sensibilidade do ouvinte e vincular valores que, sedimentados no seio social, obnubilam a crítica e constroem hierarquias imaginárias, qualitativas e quantitativas, que levam o auditório, inicialmente, a discriminar pessoas e grupos sociais. Consideramos, então, aqui, o preconceito como efeito de um gesto retórico intencional para promover a invenção do outro no seio social.

Para surtir efeito retórico eficaz, o discurso dos preconceituosos pauta-se em discursos outros, mais brandos, que se encontram previamente formulados no imaginário social. Nesse contexto situa-se o discurso estereotípico, pois o estereótipo é crença popular, enraizada no discurso dominante, que avalia as supostas qualidades e defeitos de um grupo social específico e sobre os quais há um acordo tácito discriminatório com maior ou menor grau de passionalidade. Duas palavras nesse conceito são importantes para uma reflexão retórica: crenças e acordos. Um orador bem-sucedido leva o auditório a acreditar no que diz para, por fim, estabelecer um acordo, que, por vincular-se aos valores de quem ouve, pode ser compartilhado. A questão fundamental, porém, que reside na formulação de ações retóricas dessa natureza, é que estereótipos são generalizações baseadas na crença de que todos os membros de um grupo possuem características e atri-

butos semelhantes. Essa concepção, que não resistiria a uma análise superficial se colocada à prova, sobrevive vigorosamente porque é reforçada pela “presunção de que assim é”. Como prescinde da demonstração, não revela, na superfície do discurso, a causa a ser defendida e, quando encontra auditórios menos atentos, raramente suscita a problematização necessária.

É interessante notar como, no discurso estereotípico, a adjetivação contribui para a formação de um cenário de alta resolução imagética que tem a força de uma hipotipose: se dissermos “japonês ladrão”, provavelmente o auditório pensará em um indivíduo de origem oriental que praticou um roubo. Se, porém, dissermos “cigano ladrão”, o adjetivo se estende semanticamente, no imaginário popular, para toda uma classe de pessoas e colocamos, sem qualquer justificativa, o povo cigano sob suspeição (um cigano é como TODOS os outros). A forma adjetivada e imperativa de descrever genericamente o ser discriminado é feita com tanta “certeza” e, por isso, aciona a memória histórica do auditório que, até inconscientemente, sustenta em si um estereótipo. O hábito de generalizar promove a economia argumentativa, pois o senso comum evita questionamentos sobre os porquês de afirmações, não exige provas constativas dos fatos relatados e a dinâmica argumentativa se vale da facilidade oratória que não encontra resistência imediata em muitos e muitos auditórios.

De forma mais ou menos nítida, todos herdamos concepções estereotípicas que estigmatizam, de algum modo, grupos distintos (gênero, aparência, religião, cultura, condição social e econômica) com o intuito de denegrir imagens ou, raramente, de enaltecer o *ethos*. Os estereótipos negativos constituem, em suma, no dizer de Moscovici² um modo de opor os “semelhantes” preferidos aos “diferentes” desprezíveis. O orador que pratica um ato retórico que publiciza o estereótipo difunde, claramente, a discriminação entre um “nós” e aqueles que não são como “nós”. O comentário de Almeida, pautada em Sartre,

2 MOSCOVICI, 2009.

sobre essa afirmação é muito pertinente: “O outro é aquele que eu percebo, organizo as impressões acerca, avalio e decido ‘colocá-lo em seu lugar’”³. Nesse sentido, estabelecidas assimetricamente, as marcas sociais se ampliam e escancaram cada vez mais a distância entre um “eles” e um “nós”.

Há, entretanto, uma forma mais nociva e mais profunda do estereótipo: o preconceito. Se o estereótipo se limita a categorizar pessoas, o preconceito imprime ao estereotipado uma avaliação altamente discriminatória que gera emoções negativas de repulsa, de exclusão e até de ódio, sem qualquer justificativa racional para que assim seja. O preconceito produz o discurso dos intolerantes e dos violentos que, numa perspectiva estritamente retórica, afasta-se muito da justa medida aristotélica e dos princípios éticos mais elementares.

Neste texto, pretendemos evidenciar o que intuitivamente já sabemos de sobejo: pela palavra, espraíamos nosso mundo de pensamentos, de compreensão de realidades, de entendimento de nossa comunidade e entrelaçamos emoções e racionalização em nossas relações sociais. Não se trata, porém, apenas de ecoarmo-nos oralmente ou por escrito, já que a palavra encerra em si a compreensão dos contornos humanos em nós, pois, entendida como produto de uma vocação humana, a palavra, por virtude histórica, não só indica as coisas do mundo, como também carrega toda espécie de sentimentos e regula o tipo de relacionamento que desejamos manter com nossos semelhantes.

Iremos refletir sobre as formas de manifestação da palavra que, promovida em textos e contextos distintos, envolve muitos outros fatores ligados ao ser e estar no mundo. Todos eles se concentram na vocalidade, termo evocado por Zumthor⁴ para significar a historicidade de uma voz: seu uso. Há, assim, na vocalidade, uma ação atávica da voz, um efeito discursivo que ultrapassa o limite da palavra para a conquista de um outro espaço significativo em que todo corpo se en-

3 ALMEIDA, 2014, p. 23.

4 Zumthor (1993).

volve no dizer, de forma menos ou mais consciente, numa dependência direta da capacidade persuasiva do falante. A vocalidade, então, possui um percurso histórico que nasce na percepção de si e, gradativamente, se traduz em inteligência: a elaboração mental dos fenômenos do mundo⁵ Assim, ao atuar em meio a situações polêmicas e conflituosas do existir em sociedade, o orador se mune de inúmeras competências e habilidades humanas para agir sobre o mundo por meios persuasivos de modo consciente ou inconsciente. Ao exercer um ato retórico (a retórica é material, dinâmica, ativa) e exteriorizar uma proposição, oferece ao outro um compromisso de decisão e, por assim proceder, coloca em jogo o seu próprio ser social.

Do mesmo modo, ao mostrar-se publicamente, vincula seu dizer a uma estratégia discursiva ligada à conveniência, sempre com uma intenção humana que busca atingir a confiança e provocar o *fazer-saber* para *fazer-querer* e, por fim, *fazer-fazer*⁶. Assinale-se que é o tom das relações interpessoais estabelecidas que alicerça a legitimação pela fala e faz ecoar no auditório a crença em um caráter mostrado e meticulosamente estudado pela inteligência retórica, pela posição institucional e ideológica do orador, pelo bom domínio da corporeidade e das relações que estabelece com o auditório. Essa conformação da palavra em ato retórico persuasivo requer demonstração de um saber prático e oportuno para revelar características ligadas ao ser ou ao parecer ser. Já a partir de sua origem etimológica, o *ethos* se conforma por princípios éticos e morais. Situa-se, de modo inalienável, nas virtudes humanas (éticas e dianoéticas na filosofia aristotélica) que precisam ser evidenciadas no discurso. Além da racionalidade prática (*phronesis*), a *areté* (virtude) se exterioriza positivamente quando o orador revela *mesotês* que, para Aristóteles, reside na justa medida entre as virtudes e os vícios.

5 Idem, *ibidem*.

6 Ferreira (2019).

Ressalte-se: o esforço do orador para solidificar o já dito ou para construir o inusitado requer real competência oratória, inteligência retórica e, sobretudo, excelência no uso de recursos expressivos, de escolhas discursivas e de provas retóricas (éticas e patéticas, externas ou internas à retórica) para levar o auditório ao crível. Enfim, o *ethos* é um conjunto de traços de caráter, de personalidade, que o orador mostra ao auditório para causar boa impressão de si. É uma dimensão construída do orador e pelo orador que, por ser humano, possui um passado conhecido ou não, um presente que demonstra ou não competência oratória e um futuro que se sustenta a partir dos efeitos de sentido obtidos em um ou mais atos retóricos precisados temporal e espacialmente, responsáveis pela promoção e manutenção do “*status*” que se atribui a um sujeito-orador.⁷

Quanto ao discurso, caracterizado pelo termo *logos*, por sua natureza racional, envolve um conceito mais complexo, pois a questão da racionalidade e dos seus critérios nunca se mostrou simples e, por isso, ganhou importância reflexiva entre os filósofos antigos e contemporâneos. Emediato bem resume a complexidade do conceito: “O *logos* é, em última análise, a morada do pensamento crítico”⁸. Para Grácio, o *logos* está de modo inequívoco “ancorado no *pathos* da sociabilidade”; ainda que imprescindível para a constituição do discurso, “não é a razão que resolve, não é na certeza do raciocínio que encontramos a razão do assentimento, mas sim na base da empatia social, na dimensão empática das relações humanas em cima da qual as razões podem funcionar”.⁹

1. Práticas Balançantes de Exclusão: o discurso epidítico

Imagine você em plena infância, diante da televisão, a ouvir uma canção muito popular, de ritmo intenso e inebriante. Você dança

7 Idem, *ibidem*.

8 Emediato, (2021, p. 26).

9 Grácio, (2021, p. 36).

alegremente e cantarola oito vezes os versos juntamente com o cantor: “a loira não é burra/tem preguiça de pensar”. A canção continua e você, por mais oito e oito e oito vezes, repete o refrão fácil e “engraçado”:

Figura 1 – QR Code para acesso a música O hino das loiras, de Frank Aguiar



Fonte: YouTube 2022.

A música acaba, mas a letra da canção fica em seu cérebro por muito tempo. Você, já pessoa adulta, dá-se conta de que, naquele instante feliz, era parte de um auditório imediato, exposto a um ato retórico que acentuava, pelos canais de comunicação, a figura de presença (repetia 8 vezes, só no início, o refrão vibrante e apodítico: “não é burra (só) tem preguiça de pensar” e diminuía um ser humano que, por força da natureza, nascera mulher e era loira. Auditório imediato é aquele que é atingido, a despeito ou não de seu querer, por um ato retórico que invade um ambiente por meio impresso, eletrônico, midiático ou face a face. São os canais escolhidos pelo orador os determinantes do alcance do auditório que, segmentado por níveis psicológicos, sociológicos etários ou geográficos mais ou menos pré-escolhidos, ouve, como entretenimento, a música popular massiva¹⁰, os discursos pro-

10 Música popular massiva: aqui considerada como canção amplamente divulgada pelos meios midiáticos, que possui óbvia regularidade rítmica e melódica e que, nas letras poetizadas, privilegia o refrão de fácil assimilação e memorização. A música popular massiva explora temas do dia a dia e, com isso, conclama o auditório, pela repetição insistente do refrão, a “cantar junto”, sem exigir reflexões ou espírito crítico.

pagandísticos (religiosos, políticos, comerciais, ideológicos), as piadas, as *fake news* e tantos outros possíveis. Numa visão simplista, há uma fonte de informação (orador), um receptor (auditório) e uma instância de transmissão (meio) encarregado de fazer circular um certo saber do orador ao auditório. A informação, porém, por ser sempre retoricizada, comporta um grau menor ou maior de intencionalidade e de tensividade. Por isso, “ao atingir um auditório heterogêneo e imediato, pode repercutir o efeito perverso da intersubjetividade constitutiva das trocas humanas”¹¹.

A canção provoca uma passividade relaxante e natural, mas, com o firme propósito de *delectare* e, como afirma Meyer, ocupa um espaço de cegueira passional que há no humano e o discurso retórico repercute como um ato de magia¹². Já em 1922, Walter Lippmann, em *Public Opinion*, ao analisar os aspectos cognitivos da informação, refletia sobre o poder retórico existente na criação de estereótipos como representações (*pictures inside the heads*) da realidade social e afirmava: “Na maior parte do tempo não vemos primeiro para depois definir, mas, definimos primeiro para então ver”. Para o autor, as representações funcionam como mapas que nos guiam, por um lado, para nos ajudar a lidar com a informação e, por outro, como defesas para a proteção de valores, interesses, ideologias a fim de garantirmos uma posição nas redes de relações sociais: “As representações não são o espelho da realidade, mas sim versões hiper simplificadas da realidade”¹³.

Numa perspectiva retórica, o divulgador de estereótipos sempre se vale do lugar da amplificação e do mais e do menos, ainda que saiba que o que diz pode sofrer contestação, mas, na confusão do mundo exterior, tendemos a aceitar o que a nossa cultura já definiu para nós e, por isso, inclinamo-nos a acreditar nos estereótipos sem prévia refle-

11 Charaudeau (2006).

12 Meyer (1994, p. 123).

13 Lippmann (1961, p. 81).

xão¹⁴. Nem sempre, então, o auditório, no processo imediatista e veloz da transmissão, pode discernir sobre o valor de verdade, a validade, a pertinência do que foi informado e os interesses não revelados pelo orador. Nesse sentido, o ato retórico incorpora velocidade, potencialidade do canal e heterogeneidade da audiência para agir sobre o auditório imediato, o alvo ideal para divulgação de mensagens pertinentes e impertinentes.

O resultado são estratégias discursivas de sucesso, como acontece com a fixação do conteúdo estigmatizante ou preconceituoso divulgado pelas canções populares massivas. O “balançar” da canção sugere, sim, um instante de relaxamento, de felicidade e bom humor, mas, quando submetido a uma crítica rasa, não esconde o efeito perverso da mensagem. O divulgador de estereótipos depreciativos é também o orador dos epítetos ao enfatizar uma qualidade do alvo retórico para, sem qualquer justificativa lógica, lançar no seio social uma presunção tendenciosa, com valor metonímico que classifica e hierarquiza o alvo. De qualquer modo, tem força retórica.

Reforce-se que na canção em destaque, a figura de presença, aquela que normalmente concentra o tema, ressalta, como é comum na canção popular massiva, a seleção de uma opinião pessoal do orador que, por ser veloz e repetitiva, atinge a sensibilidade do auditório para que aceite as premissas sem hesitar, sem racionalizar o que é dito. Os elementos suprasegmentais (melodia e ritmo) “ajustam” o dizer às circunstâncias de constituição do sensível apaixonado (*delectare*) e, como afirma Bacon¹⁵, o sentimento considera somente o presente. Quem tem olhos para o futuro e para a sequência dos tempos é a razão. Quando o orador submete o auditório imediato à força midiática pode, por consequência, compor o discurso com um só objetivo: movimentar as paixões para impor uma visão de mundo. Faz sentido: todo o organismo de informação tem, por vocação, a construção

14 Lippmann (1961).

15 Bacon (2017).

da opinião pública por meio de uma lógica simbólica que, como dissemos acima, quase nunca é posta à prova por auditórios imediatos. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca, “as crenças mais sólidas são as que não só são admitidas sem prova, mas, também, muito amiúde, nem sequer são explicitadas¹⁶”.

Para esses autores, os discursos que se criam por meio do gênero epidítico constituem “uma parte central da arte de persuadir” e, complementam “a intensidade da adesão que se tem de obter não se limita à produção de resultados puramente intelectuais¹⁷”. Nesse sentido, o *pathos* é elemento fundante do propósito persuasivo e as emoções ganham importância à medida que colaboram para criar a “comunhão em torno de certos valores reconhecidos pelo auditório¹⁸”, por meio da amplificação e da valorização de ideias preconcebidas. Grosso modo, o praticante do gênero epidítico faz de uma opinião um argumento que simula ser a voz de um educador, que poderia atingir a *en-doxa* aristotélica, quando, na verdade, apenas alimenta a *doxa* em sua concepção moderna, ligada à opinião aceita por muitos e enraizada no senso comum.

Essa característica de atos retóricos que enfatizam o estereótipo é, portanto, manipuladora quando determina negativamente a imagem do outro por meio do gênero epidítico. Perelman e Olbrechts-Tyteca¹⁹ destacam essa importância ao afirmar a propriedade que o epidítico tem de evidenciar muito bem o papel dos valores comuns e, com isso, de reforçar a adesão a valores nem bem formulados nem contestados, mas que podem gerar ações posteriores possíveis²⁰. O fato de o epidítico ser destinado a promover valores sobre os quais, de modo amplo, há concordância, o aproxima muito mais da educação do que da propa-

16 Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p. 8).

17 Idem, ibidem, (p. 54-55).

18 Idem, (p. 57).

19 Perelman e Olbrechts-Tyteca, (1996, p. 59).

20 Idem, ibidem.

ganda. Aprendemos, por exemplo, que todos os japoneses são disciplinados ou que todos os franceses são mal-educados e levamos essa impressão estigmatizada ao longo de nossa vida. Evidentemente, alguns japoneses podem ser muito indisciplinados e nem todos os franceses primam pela falta de polidez no trato com as pessoas. As generalizações, porém, têm poder de mostrar indícios como argumentos.

Se adotarmos essa perspectiva de potencialidade do gênero epidítico, poderemos pensar com Górgias que, em *Elogio de Helena*²¹ (2005a), traz reflexões sobre o vigoroso encantamento exercido pelo discurso ao afirmar que a palavra possui um valor tirânico, capaz de realizar grandes feitos; uns discursos entristecem e outros alegam, uns amedrontam, outros incutem coragem e há ainda outros que envenenam e enfeitiçam a alma com uma persuasão perniciosa. Gallinari²² (2020), valendo-se da reflexão de Górgias, estende o pensamento para a palavra na mídia e enfatiza a “magia” presente nas redes sociais que, com o aparato audiovisual de nossos tempos, pratica um encantamento através de pulsões emotivas.

O que se ressalta é a evidência do *pathos* sobre o *logos* e a força do fazer-sentir para fazer-crer, que se afasta do julgar instantâneo e necessário, sobretudo quando a repetição exacerbada de conteúdos a que o auditório é exposto cotidianamente esconde os esquemas racionais da demonstração e envia o discurso tanto para o bem quanto para o mal ao explorar o fascínio natural dos discursos sociais. Como afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca, o gênero epidítico é persuasivo a longo prazo porque versa sobre questões que não exigem decisões imediatas. Na esteira desse pensamento, Reboul reforça: “o epidítico não dita uma escolha, mas orienta escolhas futuras”²³. O argumento-tipo presente no gênero epidítico é a amplificação que, se tomado

21 Górgias (2005^a).

22 Gallinari (2020).

23 Reboul (1998, p. 47).

em sentido comum, é propriedade dos meios de comunicação: divulgar e “amplificar” por sua potência intrínseca os atos retóricos.

| 2. As mídias e o poder do ato retórico

De modo bem simples, qualquer orador, com qualquer intenção, quando se vale das mídias para a prática retórica, é um orador que pode incorporar valores, éticos ou não, àqueles do auditório. Difundir o estereótipo e fomentar o preconceito não exige um esforço de *areté*, pois, a despeito do *ethos* do orador, as mídias têm o poder de difundir, a seu modo, o argumento de autoridade. Como afirmam Campbell, Huxman e Burkholder (2015), “relutamos em admitir que somos amarrados à mídia social, cuja influência em nossa vida é inegável”. E acrescentam: “Para muitos, os meios de comunicação são mais dignos de credibilidade e confiança do que a família, os locais de realização de cultos e o contexto real (em oposição aos virtuais) nas relações interpessoais²⁴”. À questão da persuasão facilitada pela crença sem reflexão pode-se acrescentar uma outra: o estereótipo e o preconceito são práticas retóricas viciosas que se consolidam em nós e se propagam pela constituição de uma *doxa* perversa, mas robusta. Assimilamos e acumulamos valores e agimos de acordo com eles. Se o preconceito, visto como discurso pedagógico, pode ser involuntariamente assimilado desde a infância, o hábito vicioso obnubila a razão prática (*phronésis*) e não contribui para a busca da excelência humana.

Como os discursos se classificam em função do auditório, o epitético veiculado pelas mídias sociais cumpre sua função: sensibilizar por meio do louvor ou do vilipêndio as qualidades de uma pessoa, recordada em ato retórico cuidadosamente elaborado para um auditório afetivamente conquistado. Nos versos da canção aqui referida, o refrão, tantas vezes repetido pelo intérprete, não é uma simples figura estilística de repetição (epanalepse), mas, sim, uma figura de efeito

24 Campbell; Huxman; Burkholder (2015, p. 260-61).

persuasivo que pretende aumentar a presença e consolidar uma presunção como verdade. A repetição, eivada de valores, promove como fato o que é apenas juízo metonimicamente construído. Está, desse modo, com máscara de poesia, infiltrado o estereótipo e, mais adiante, o preconceito nos discursos sociais. O dito preconceituoso move o auditório pelo argumento de direção e faz apreciar o que foi dito independentemente do rumo que esse mesmo dito possa tomar. De algum modo, torna-se *doxa*.

| 3. A força da *doxa*

Os estereótipos criam representações do real, vinculam formações imaginárias sólidas e, no plano ético, são perigosos²⁵. Durkheim, em seus estudos do início do século XX, considerava as representações como formas de consciência coletiva resultantes de ações e reações trocadas cotidianamente entre as próprias consciências dos sujeitos componentes de um grupo social para concretizar-se não só como forma de sociabilidade, mas também como conhecimento. Sendo assim, já acentuava a importância da *doxa* no seio de uma sociedade: a forma como a comunidade vê a si mesma e o mundo em redor e fixa, no próprio seio social, suas crenças e valores. Nesse contexto, o social não se explica pelo individual, mas pela vivência, experiência e troca realizadas na trama tecida na própria sociedade²⁶.

No espaço da *doxa*, fundamentalmente não se discutem verdades e certezas, mas, sim, opiniões. Por isso, o movimento persuasivo é dialético, uma vez que permite a discussão de valores, de hierarquias, de preferências e, consubstanciado em discurso, consagra a própria dialética como objeto material da Retórica. Para reforçar a intensidade da adesão do auditório, a relação de valores com outros valores e de hierarquias com outras da mesma natureza são muito necessárias²⁷,

25 Durkheim (1970).

26 Rocha (1985).

27 Carmelino; Ferreira (2019).

mas, como afirma Perelman²⁸, para realmente consolidá-la, o orador pode recorrer a premissas de ordem muito geral, qualificadas como lugares, comumente estudadas nos tratados consagrados ao raciocínio dialético. Os estereótipos e o discurso preconceituoso primam por sustentar-se em premissas amplas, facilmente assimiláveis por um auditório pouco crítico que, por ser constituído por seres humanos, inscreve-se na natureza primeiramente pelos apetites sensíveis.

Quando o auditório se propõe a refletir sobre o que efetivamente ouve, as questões sociais adentram o universo discursivo denominado polêmico e se ressaltam sobremaneira a ponto de ferventar mentes e corações em torno de uma causa que se retorce nos contornos da controvérsia, atinge limites nem sempre racionais e o famoso acordo, tão necessário para a manutenção do convívio civilizado, se torna um obstáculo intrinsecamente ligado ao dissenso, à divisão profunda entre os seres a respeito de sentimentos, interesses, valores, convicções que radicalizam o pensar e o manifestar-se publicamente. A retórica, nesses casos, se resalta sobremaneira e cumpre suas funções, pois infiltra-se nos cenários políticos, religiosos, morais e éticos para comprovar a capacidade dos oradores e a reação do auditório. *Ethos*, *pathos* e *logos* se tornam veementes na tentativa de apregoarem “verdades”, que surgem como resposta à profunda implicação de oradores e auditórios em torno de um tema proposto para ser polemizado e exortar paixões²⁹. Como, porém, os discursos estereotípicos e preconceituosos se incorporam, pela *doxa*, no seio social e incorporam as representações coletivas, são, sim, polêmicos, mas nem sempre polemizados.

As mídias reforçam e imprimem valores na *doxa*. Por ser produto midiático, o discurso que advém da música popular massiva pouco se preocupa com o argumento, sobretudo porque goza do privilégio de conformar-se em poema, com todas as liberdades oferecidas por esse gênero literário. Muito comumente os discursos midiáticos exploram,

28 Perelman (1997, p. 94).

29 Carmelino; Ferreira (2019).

sim, o que os gregos chamavam de *eikós* (o provável, ou plausível), um tipo de esquema argumentativo comumente ensinado pelos sofistas, e oferecido ao auditório como condição de verdade. Consideremos orador e auditório do discurso midiático e será bem simples compreender³⁰ Aristóteles, quando afirma que a retórica teoriza sobre o que parece verdade para pessoas de uma certa condição. Com essa afirmação, reforça a aproximação entre o conhecimento cultural e o senso comum na constituição do argumento *eikós* (εἰκός), pois o provável e o possível amalgamam-se para mostrar aquilo que está ao alcance do imaginário de uma certa comunidade que compartilha da mesma vivência e conhecimento. Cria-se, assim, um laço de cumplicidade muito próprio da *doxa*.

Amossy³¹ também considera os estereótipos como fenômeno ligado ao domínio das representações coletivas e o conceitua como uma imagem simplificada e fixa dos seres e das coisas, herdadas da cultura, mas capazes de determinar nossas atitudes, opiniões e comportamentos. Por conseguinte, a *doxa*, por firmar-se sobre realidades baseadas nas percepções, que podem não ser corretas, reforça a passionalidade dos sujeitos. O estereótipo, no pensamento de Barthes³² é o próprio lugar-comum por sustentar-se em formas vazias para exprimir conteúdos primeiramente contingentes que se transformarão em proposições muito repetidas. Os lugares-comuns são, de qualquer forma, formas vazias, comuns a todos os argumentos e quanto mais vazias mais comuns e quanto mais comuns mais fixas na *doxa*.

A *doxa* é mesmo o lugar-comum que auxilia a negociação de visões de mundo e torna o auditório um meio propagandístico agentivo de lugares-comuns pouco refletidos por esse mesmo auditório. Para Amossy, “a *doxa* não é o espaço alienante das ideias recebidas que impede de pensar, mas o lugar-comum no qual os homens encontram-se

30 Aristóteles (2005).

31 Amossy (2018, p. 130).

32 Barthes (1975).

para negociar suas visões³³. Se levarmos em conta o grau de atuação retórica daqueles que difundem, pelo discurso epidítico, o estereótipo e o preconceito, veremos, com Amossy, que atuam sobre um fundo em que se encontra o ideal da argumentação: conferir a si mesmo o poder de agir sobre o real e influir sobre o outro para, pelo uso da palavra, modificar (ou consolidar, diríamos) o estabelecido anteriormente. Não é uma tarefa tão complicada, pois a estrutura social já carrega em si estereótipos culturais específicos e preconceitos emocionais associados.

4. O efeito retórico das canções populares massivas

Por outro lado, a questão que se impõe quando nos colocamos diante do discurso preconceituoso é centrada na dimensão da ação pretendida. Quando o orador, eficazmente, consegue adesão do auditório e amplia a crença de que mulheres loiras podem mesmo ser burras, cria uma disposição para a ação retórica do auditório, que se manifestará no momento oportuno: fazer repercutir o preconceito no seio social. O compositor mostra-se um orador eficaz a favor de uma causa e dirige sua mensagem àqueles que podem, pela ação retórica, ao longo da vida, repetir um pensamento vicioso. A retórica é, por natureza, pragmática e, o orador, que podia pretender apenas alcançar sucesso e obter um padrão de resposta que refletisse alegria, descontração e dança, conseguiu, num mesmo ato retórico, afetar percepções, movimentar crenças e incentivar atitudes. Assim, seu discurso, preconceituoso e irônico, colocou o auditório diante de uma questão moral que atinge o caráter do referente e os valores do próprio auditório.

Havia, quando a canção foi composta, um contexto retórico muito favorável para a infiltração do preconceito contra mulheres loiras: na década de cinquenta, atrizes famosas e loiras atuavam em filmes hollywoodianos que exploravam a ingenuidade e a parca inteligência

33 Vitale; Amossy (2017).

de jovens mulheres lindas de cabelos claros. O cinema, por imprimir lugares e imagens na memória, evoca, no presente, experiências estéticas que se materializam no discurso. As manifestações artísticas, de modo geral, conservam temas e visões de mundo que incorporam evocações, estilizações, alusões que perduram e promovem um imaginário de informações e significações. Têm, pois, poder de difundir vigorosamente modelos mentais estereotípicos e mesmo convicções preconceituosas. Para Silva³⁴,

as imagens do cinema incorporam experiências humanas e tecem sentidos entrelaçados aos elementos da realidade. As histórias narradas no cinema compõem, de forma plástica, reverberações da arte da memória descrita por Cícero e Quintiliano³⁵.

As evocações estigmatizantes, portanto, são passíveis de reverberar no futuro. No Brasil, um compositor brasileiro, Gabriel, o Pensador, ganhara repercussão nacional em 1993, ao lançar jocosamente, uma canção chamada *Lôraburra* que reforçava **um estereótipo feminino: uma mulher jovem, bonita e atraente que** não primava pela inteligência e, na exteriorização de si, escancarava a pouca cultura geral. A canção, além de preconceituosa, refletia, no tom pejorativo, a cultura machista. A canção de Frank Aguiar apenas reforça a ideia e, como raramente os atos retóricos ocorrem de forma isolada e se constroem a partir de argumentos que advêm de uma série de eventos precedentes, a ação retórica difundida pelos dois autores preconceituosos funcionou como um meio para atingir um fim muito nítido: a discriminação que, na Nova Retórica, é a exploração dos lugares perelmanianos da ordem e da qualidade. O orador busca subordinar o outro a ideias

34 Silva (2016, p. 16).

35 O autor, por certo, refere-se a três obras importantes para os estudos sobre a memória: **Rhetorica ad Herennium (de autor desconhecido)**, De Oratore, de Cícero, e Institutio Oratória, de Quintiliano.

que considera fundamentais e, assim, mudar uma ordem ou reforçar um conceito valorativo do outro na sociedade.

Nas canções de Gabriel, o Pensador e de Frank Aguiar, o discurso proferido demonstra, assim, um orador muito consciente de suas palavras, que levou em conta que a opinião possui espaços de ignorância, dúvida e certeza, e também pelo menos dois lados dos quais um é mais aceitável do que o outro. Considerou ainda que, ao atuar no plano da *doxa*, encontrava-se no campo minado das representações da realidade e, por isso, a progressão textual-discursiva precisava ser redundante para garantir a atenção, mas não necessariamente a reflexão. Não havia tempo nem espaço para justificativas vigorosas das premissas que sustentavam sua argumentação, se não demonstrasse de modo simples, claro e aparentemente coerente que tais princípios são, por mais ilógicos que possam parecer, pelo menos, verossímeis na especificidade daquele contexto retórico.

5. As figuras no discurso dos intolerantes

No plano das figuras, além do reforço, pelo refrão, da ideia preconceituosa, a metonímia ao tomar o todo (todas as loiras) pela parte (uma loira nominada), “modela” e funda uma crença que se realiza na construção sistemática da opinião pública conquistada. Não há, objetivamente, nenhuma relação entre os atos e a natureza das pessoas epiditicamente ressaltadas no ato retórico, mas que, por atingir o caráter das representações do auditório, transforma, nas canções populares massivas, o ouvido no olho que vê e acredita. A metonímia, por sua vez, cria símbolos (a foice e o martelo, a cruz e a espada, a loira e a burrice): a loira, todas as loiras são pouco inteligentes. Da metonímia falseadora e preconceituosa, ressalta-se a hipérbole desonesta em uma de suas divisões clássicas e retoricamente válidas: tapinose, a amplificação em sentido negativo que pretende levar, a partir do que pode parecer incrível, ao que é possível crer.

Num plano geral, o auditório é atingido por um raciocínio dedutivo que apresenta, como já dissemos, uma opinião como verdade ou fato presumido. Em função do contexto retórico, porém, que não permite resposta física imediata de algum adversário, o orador se livra da obrigação de apresentar provas para demonstrar que a afirmação é verdadeira. Pode valer-se da linguagem informal e literal, com reforço de outros sistemas simbólicos como o canto e a dança, para reforçar crenças. Pode valer-se da abstração, forte dimensão da linguagem, para deixar de lado os detalhes e distanciar, em diversos graus, o auditório do aspecto concreto do ser feminino em atuação na sociedade e dos detalhes específicos que comprovam ou não os graus de inteligência. Ocorre quando ignoramos as diferenças individuais e rotulamos pessoas em categorias amplas como loiras e morenas, alunos e professores, padres e leigos.

O recurso da abstração em retórica é bem conhecido: permite que o orador combine, no discurso, áreas de experiências cada vez maiores para omitir detalhes variados e complexos. No caso, o orador ignora, nos versos sucintos, as diferenças significativas entre as mulheres loiras para tratá-las de modo igualitário, sem levar em conta que apresentam diferenças de idade, habilidades sociais, capacidade intelectual, raciocínio verbal e lógico, maturidade, para colocá-las em uma forma genericamente estereotipada.

Como afirmam Campbell, Huxman e Burkholder³⁶, “a abstração nos permite manipular verbalmente grandes partes do mundo, instigando-nos a esquecer que essas partes são construídas por eventos concretos, altamente variados, e por objetos e indivíduos” (2015, p. 152). A abstração, enfim, “é um recurso retórico para omitir (negar) detalhes e ignorar (negar) diferenças” (CAMPBELL, 2015, p. 153). No dizer de Lippmann³⁷, não há nada tão resistente para a educação ou a crítica como o é o estereótipo. Afirmar, ainda, que se um sistema de es-

36 Campbell; Huxman; Burkholder (2019)

37 Lippmann (1961 [1922])

tereótipos está fixado, nossa atenção é chamada para os fatos que o apoiam e não para aqueles que o contradizem³⁸.

| 6. Considerações finais

Como já afirmamos, num plano racional, os estereótipos e o preconceito não têm razão de ser e poderiam ser combatidos justamente por sua ilogicidade. Se, porém, vistos como produto cultural difundidos por uma perversa retórica pedagógica, esbarram no princípio da inércia espiritual, que pode ser entendida, com Grácio, como elemento importante na formação de crenças porque “na comunicação corrente não tendemos a pôr em questão o crédito de sentido que atribuímos aos nossos interlocutores. Para além do mais a nossa economia mental prática é essencialmente comodista³⁹”. O autor português sustenta sua afirmação com um pensamento de Hample⁴⁰, que caracteriza o humano pela avareza cognitiva: “não pensamos duramente se o pudermos evitar.

A partir do momento que temos razão suficiente para nos satisfazer, não queremos, na realidade, ter mais. “A nossa expectativa natural é a de acolher empaticamente o que alguém nos diz como algo que faz sentido e tem a sua razão de ser”. Existe, continua Grácio, “uma tendência natural do nosso espírito para considerar como normal e racional e, portanto, como não exigindo qualquer justificação suplementar, um comportamento conforme aos precedentes⁴¹. Não é, pois, complicado persuadir parte de um auditório pouco atento aos apelos viciosos porque, as “referências da doxa a que inevitavelmente temos de apelar pelos imperativos práticos da premência da ação funcionam na flor da pele do pensamento e fazem espontaneamente pensar que os nossos juízos de valor e as nossas valorações são «naturais», «lógicas»,

38 Idem, *ibidem* (p. 119)

39 Grácio (2010, p. 36)

40 Hample (2005, p. 3)

41 Grácio (2010, p. 36)

«comuns», «bem- -intencionadas» e, sobretudo, que «têm uma razão de ser⁴²».

Os problemas de discursos enviesados se agravam quando pensamos que, por estarmos imersos em uma cultura, tendemos a pensar “culturalmente”. Por essa razão, submetemo-nos às crenças e às descrenças estabelecidas, às confianças e às desconfianças que são a regra e “tornam o discurso que se apresenta como *próprio* numa fala ventríloqua que se limita, ou pouco mais faz, do que articular **tipos, estereótipos e clichês**⁴³”.

Há muito o que pensar sobre a natureza perversa dos discursos dos intolerantes. Há muito o que refletir sobre o comportamento ético de oradores que exploram a pressa social para imprimir valores que se propagam e propagam na linha do tempo. De modo resumitivo, esses senhores fazem barulho! E nos impregnam de ideias preconcebidas que, isentas de prova, enovelam-se no discurso dominante.

Uma fábula, atribuída a Esopo, por seu poder metafórico talvez sirva como fórmula para tentar exprimir uma concepção do propagandista-que-se-arvora-em-professor pouco solidário mas competente. Há muitas versões dessa fábula, que aqui adaptamos de forma resumida:

Em uma das muitas manhãs de nossas vidas, meu pai, muito sábio, convidou-me para um passeio no bosque e aceitei com prazer. De repente, ele se deteve numa clareira e, depois de um pequeno silêncio, me perguntou: “Além do cantar dos pássaros, você está ouvindo mais alguma coisa?”. Apurei os ouvidos e respondi: “Ouço o barulho de carroça”. “Isso mesmo”, disse meu pai, “é uma carroça vazia”. Admirado, perguntei: “Como pode o senhor saber que a carroça está va-

42 Grácio (2010, p. 33)

43 Idem, *ibidem* (p. 36)

*zia, se ainda não a vimos?”. A resposta veio certa e rápida:
“Quanto mais vazia a carroça, maior é o barulho que faz”.*

| Referências

AGUIAR, Frank. **O hino das loiras**. Álbum: Um Show de Forro, Vol. V. 2000. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DBiGPmqfEDw>. Acesso em: 12 abr. 2022.

ALMEIDA, Juliana Barbosa Lins de. **A invenção dos outros**: estereótipos étnicos, raciais e regionais no Brasil e na Espanha. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: pdhmy1600042576.pdf 123dok.com. Acesso em: 21 de abril de 2022.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

BACON, Francis. **The two books of Francis, Lord Verulan**: of the proficience and a advancement of learning, divine and human. New York: Hard Press Net, 2017.

BARTHES, Roland. A retórica antiga. In: COHEN, Jean. **Pesquisas de retórica**. Petrópolis: Vozes, 1975, p. 197.

BROWN, Rupert. **Prejudice**: its social psychology. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1995.

CAMINO, Leôncio (org.). **O conhecimento do outro e a construção da realidade social**: uma análise da percepção e da cognição Social. João Pessoa: Universitária, 1996.

CAMPBELL, Karlyn Khors; HUXMAN, Suana Shultz; BURKHOLDER, Thomas R. **Atos de Retórica** – Para pensar, falar e escrever. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

CAPRARIELLO, Peter A.; CUDD, Amy J. C.; FISKE, Susan T. Estrutura social molda estereótipos culturais e emoções: um teste causal do modelo de

conteúdo estereótipo. **Processos de Grupo & Relações Intergrupos**, 12(2), p. 147-155, 2009. DOI: 10.1177/1368430208101053.

CARMELINO, Ana Cristina; FERREIRA, Luiz Antonio. O grito das massas: retóricas e polêmicas. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 209-230, jan./abr. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2006.

DURKHEIM, Émile. Representações individuais e representações coletivas. In: DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

EMEDIATO, Wander. Os lugares do *logos* na argumentação. In: FERREIRA, Luiz Antonio (org.). **Inteligência retórica: o logos**. São Paulo: Blucher, 2021.

FERREIRA, Luiz Antonio. Inteligência retórica e vocalidade: constituição e manutenção do *ethos*. In: FERREIRA, Luiz Antonio (org.). **Inteligência retórica: o ethos**. São Paulo: Blucher, 2019.

GALLINARI, Meliandro. Identificando os “discursos de ódio”: um olhar retórico-discursivo. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 4, 2020.

GONZÁLES-CASTRO, José Luis; UBILLOS, Silvia. Estereotipos de la inmigración en España: influencia de los agentes de socialización de masas. In: TECHIO, Elza Maria; LIMA, Marcus Eugênio Oliveira (org.). **Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceito no Brasil, Espanha e Portugal**. Brasília: TechoPolitik, 2011.

GÓRGIAS. **Fragmentos y testimonios**. Tradução Eloísa Cerdán del Lama e Antônio Suárez Abreu. Buenos Aires: Aguilar, 1980.

GÓRGIAS. Elogio de Helena. In: SOUSA, Ana Alexandre Alves de; PINTO, Maria José Vaz. **Sofistas: testemunhos e fragmentos**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

GRÁCIO, Rui Alexandre L. M. **Para uma Teoria Geral da Argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas**. Tese (Doutorado). Universidade do Minho, 2010.

GRÁCIO, Rui Alexandre L. M. Perspectivismo e discutibilismo: o *logos* da racionalidade. In: FERREIRA, Luiz Antonio. **Inteligência retórica: o logos**. São Paulo: Blucher, 2021.

HAMPLE, Dale. **Arguing**: exchanging reasons face to face. New Jersey; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

INTERNET. *O hino das loiras*, de Frank Aguiar. Disponível em: <https://youtu.be/DBiGPMqfEDw>. Acesso em: 12 abril de 2022.

LIPPMANN, Walter. **Public opinion**. Nova Iorque: Free Press, 1961.

MOSCOVICI, Serge. Os Ciganos entre a perseguição e a emancipação. **Sociedade e Estado**, Brasília 24(3), p. 653-678, 2009.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROCHA, Everardo. **Magia e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SILVA, Acir Dias da. Tessituras do tempo e a arte da memória. **Revista Guará**, Goiânia, v. 6, p. 16-26, jan./dez. 2016.

TAJFEL, Henri. Social stereotypes and social groups. In: TURNER, John C.; GILES, Howard (ed.). **Intergroup Behavior**. Oxford: Blackwell, 1981.

VITALE, Alejandra; AMOSSY, Ruth. Entrevista: Uma conversação com Ruth Amossy. **Conexão Letras**, v. 12, n. 18, 2017. Disponível em: [conexao18.indd\(ufrgs.br\)](http://conexao18.indd(ufrgs.br)). Acesso em: 21 de abril de 2022.

YATES, Francis A. **A arte da memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a literatura medieval. Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

O PODER ARGUMENTATIVO DOS NÃO VERBAIS E VERBAIS NO DISCURSO POLÍTICO TELEVISIVO

Janyellen Martins Santos¹
Maria Francisca Oliveira Santos²

1. Considerações Iniciais

Este trabalho advém da pesquisa de doutorado intitulada “Os elementos verbais e não verbais na construção de objetos de discurso no debate político televisivo”, sob orientação da Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação

1 Graduada em Letras-Português pela Universidade Estadual de Alagoas (2016). É mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2018). Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. É membro do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura – Perspectivas Interdisciplinares (GETEL) da UFAL e do Grupo de Pesquisa Linguagem e Retórica (UNEAL). Atua na área de Linguística, com ênfase na Linguística Textual e na Análise da Conversação. E-mail: janyellenmartins@gmail.com.

2 Mestre e doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1998) e tem Pós-Doutorado, na mesma área, pela Universidade Federal da Bahia (2009). É professora titular da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL/Arapiraca) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). É integrante do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura – Perspectivas Interdisciplinares (GETEL) da UFAL e do Grupo de Pesquisa Linguagem e Retórica (UNEAL). Atua na área de Letras e Linguística, com ênfase em Análise da Conversação, Linguística do Texto e Retórica. E-mail: mfosal@gmail.com.

em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

O estudo congrega duas grandes áreas de estudo: a Análise da Conversação (AC) e a Linguística Textual (LT). Assim, a referida pesquisa busca mostrar a inter-relação existente entre os aspectos verbais e não verbais na constituição de objetos de discurso, no que tange à argumentação e aos sentidos empreendidos. Isso vem sendo investigado a partir da análise de gestos aliados aos processos referenciais utilizados pelos candidatos à presidência durante as discussões ocorridas em debates políticos televisivos, realizados no decorrer das eleições de 2014.

Nesse sentido, o artigo traz um recorte do que é abordado na tese. Dessa forma, em relação aos elementos verbais, são estudados, dentre os diversos processos referenciais e estratégias referenciais, as anáforas e a recategorização. No que se refere aos não verbais, são abordados os gestos a partir da classificação realizada nos estudos da comunicação não verbal.

A metodologia utilizada segue a que fora apresentada no trabalho de doutoramento, com a análise de material empírico, advindo de uma situação real de interação, no caso, o gênero debate político televisivo, mediante a observação de fragmentos das falas transcritas dos participantes, bem como de capturas de seus movimentos corporais. A análise apresentada neste artigo foi selecionada dentre as dez desenvolvidas na tese. Os resultados apontaram que a inter-relação entre verbal e não verbal promove não só a constituição dos objetos de discurso, mas também atuam argumentativamente no discurso.

2. Aspectos verbais: a referenciação

A temática da referência se faz presente desde o início do desenvolvimento da Linguística Textual, “quando as análises transfrásticas procuravam dar conta, entre outros aspectos, da relação anafórica

correferencial” (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 12). Nessa perspectiva, até receber o *status* de fenômeno linguístico, a referenciação foi vista sob diferentes formas.

No início dos estudos da Coesão Textual, desenvolvidos por Halliday e Hasan a partir da obra *Cohesion in English* (1976), existia a terminologia referência que, assim como a substituição e a elipse, eram consideradas categorias diferentes, pois os autores acreditavam que elas constituíam tipos distintos de coesão, apesar de haver uma relação de semelhança entre as três.

A referência, segundo Janyellen Santos (2018), constitui-se por meio de uma relação entre determinados itens linguísticos (que não poderiam ser interpretados sozinhos) e outros elementos necessários à sua interpretação. A substituição “refere-se à colocação de um termo no lugar de outro(s) ou mesmo de uma sentença, redefinindo aquilo que foi referido” (SANTOS, J., 2018, p. 28). A elipse ocorre a partir da supressão de um elemento num segmento textual, o qual é reiterado pelo contexto (substituição por zero).

Diante das características desses tipos de coesão, questionou-se sobre a necessidade de haver essa divisão, já que elas apresentam similaridades em suas funções. Janyellen Santos (2018, p. 29) afirma que, pelas características da elipse, esse tipo de coesão pode ser considerado um tipo de substituição e esta, por seu turno, um tipo de referência, pois esta ocorre da reiteração “de referentes, linguisticamente expressos ou não, a partir de determinados itens linguísticos, assemelhando-se à substituição, não haveria o porquê diferenciar referência e substituição”.

Tendo em vista esses aspectos contestáveis, novas classificações foram desenvolvidas com a finalidade de suprir os pontos questionáveis. Dessa forma, surge a denominação coesão referencial que engloba as três categorias apresentadas. Essa conceituação é apresentada na obra *A coesão textual*, de Ingedore Villaça Grünfeld Koch, na qual

a autora faz uma abordagem geral sobre a coesão textual e apresenta os mecanismos da coesão referencial a partir de uma reformulação da classificação desenvolvida por Halliday e Hasan.

A linguista “justifica a existência das duas grandes modalidades da coesão [...], a coesão referencial e sequencial, [...] porque cada tipo de coesão reúne tipos coesivos com funções semelhantes [...]” (SANTOS, J., 2018, p. 29). Essa divisão surge com base em Halliday e Hasan, os quais afirmam que a coesão ocorre por meio dos movimentos de reiteração e colocação. Janyellen Santos (2018, p. 31) afirma que a coesão referencial se estabelece

entre um elemento da superfície textual que faz remissão a outro(s) presente(s) nessa superfície ou não, ou seja, inferido pelo contexto, tomando a referência como o processo estabelecido entre a forma referencial e o elemento de referência (referente), sendo este último considerado como um elemento que é (re)construído ao longo do texto.

Até esse momento, a coesão referencial ainda estava relacionada a questões de âmbito textual, sem levar em consideração os aspectos sociocognitivos envolvidos no processo. Quando se observou a amplitude do fenômeno, no que se refere à (re)construção discursiva do referente (e não meramente textual) e, sobretudo, o fato de a linguagem modificar a realidade descrita e não somente representá-la, é que se fala em referenciação. De acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 27), esse fenômeno se constitui em uma “proposta teórica que salienta o caráter altamente dinâmico do processo de construção dos referentes em um texto”.

A denominação desse fenômeno foi dada a partir das reflexões de Mondada e Dubois e sua aplicabilidade dentro da Linguística Textual e ocorreu em meados dos anos 1990. Além desses pesquisadores, somam-se ainda as contribuições de Apothéloz e seguidores como Reichler-Béguelin e Charolles. No Brasil, por sua vez, têm-se como

grandes divulgadores dessa perspectiva Koch e Marcuschi, permitindo a difusão de estudos brasileiros no âmbito da referenciação (LIMA, 2009).

Para Mondada e Dubois (2014), o foco de investigação passa a ser o entendimento de como as diferentes atividades (humanas, linguísticas e cognitivas) conseguem estruturar o mundo e dão sentido a ele, e não mais sobre como as informações são transmitidas. Assim, “os sujeitos não [...] representam a realidade como de fato ela é, mas sim [...] a reelaboram a partir da compreensão e percepção que têm dela, atrelando a isso as suas experiências e conhecimentos de mundo” (SANTOS, J., 2018, p. 32).

Nessa perspectiva, tendo em vista que a (re)construção do referente ocorre por meio de um processo discursivo, sendo considerado um elemento do discurso (MONDADA; DUBOIS, 2014), tal entidade passa a ser denominada como objeto de discurso, visto que este não constitui um rótulo que representa as coisas presentes no mundo (KOCH; ELIAS; 2015). Nesse sentido, ao ser introduzido, o objeto de discurso pode ser modificado, desativado, reativado, transformado, recategorizado (KOCH, 2011), ganhando “novas designações e configurações, não sendo, portanto, o ‘mesmo’ já introduzido ou inferido, justamente por se constituir em um processo de uma reelaboração do real” (SANTOS, J., 2018, p. 35).

Isso se deve ao fato de que, na referenciação, o sujeito, ao tratar de uma dada temática, o faz mediante seus propósitos e de acordo com a perspectiva que deseja passar ao interlocutor a respeito desse determinado assunto, não remetendo à realidade de fato (SANTOS, J. 2018). Dessa forma, o “sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais e o torna estável graças às categorias – notadamente às categorias manifestadas no discurso” (MONDADA; DUBOIS, 2014, p. 20). Nesse sentido, diante da dinamicidade da construção de objetos de discurso, Custódio Filho (2011) afirma que novas

perspectivas de pesquisa surgiram, justificando, assim, a terminologia referencial, diferentemente da denominação anterior referência.

Outra característica observada é que o processamento referencial pode ser construído a partir de elementos não linguísticos presentes na situação comunicativa, como os gestos, por exemplo, de acordo com Custódio Filho (2011). Dessa forma, esse fenômeno não ocorre somente por meio da relação entre o item referido e a expressão referencial no escopo da superfície textual, pois ela pode acontecer por mecanismos não verbais, a partir de atividades multimodais (CUSTÓDIO FILHO, 2011).

2.1. Os processos referenciais: as anáforas

A anáfora é um processo referencial que se encontra desde o início dos estudos da coesão. Atua como um movimento de recuo no texto, de retrospecção. Na etimologia da palavra anáfora, há a relação com a função desempenhada: do grego *anaphorá* que significa repetir, trazer de volta. Assim, esse processo promove a reiteração de um elemento já mencionado no universo textual. Desse modo, “as retomadas anafóricas [...] retomam um referente já mencionado textualmente como forma de dar a continuidade de sentido a um texto” (SANTOS, J., 2018, p. 45).

Além da anáfora direta ou correferencial (quando se retoma um mesmo referente), há outros tipos de anáfora que promovem retomadas de forma diferenciada: a anáfora associativa e a anáfora indireta. Apesar de haver “mais de um tipo [...], qualquer que seja a espécie, todas têm em comum a propriedade de continuar uma referência, de modo direto ou indireto” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 62). Assim, os autores afirmam que o processo anafórico é qualquer situação em que ocorre uma continuidade referencial.

Em se tratando da anáfora associativa, há a reiteração de um objeto de discurso de maneira metonímica, “em que um dos elementos da relação pode ser considerado, de alguma forma, *ingrediente* do outro [...]” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 128, grifo das autoras). Assim, partes relacionadas ao objeto de discurso são associadas a ele, reiterando-o ao longo do texto. Assim, o referente é recuperado de forma indireta a partir das associações lexicais e semânticas presentes no texto (CAVALCANTE, 2000). Desse modo, o objeto de discurso “é representado por uma entidade não previamente introduzida no discurso, e só é identificável por inferência a partir das informações contextuais” (CAVALCANTE, 2000, p. 77-78).

A anáfora indireta, por sua vez, traz para o universo textual um objeto de discurso como se este fosse conhecido, apesar de não estar explícito textualmente. Na realidade, “ocorre uma estratégia de *ativação* de referentes novos, e não de uma *reativação* de referentes já conhecidos [...]” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 136, grifo das autoras). Além disso, essa anáfora não retoma um mesmo objeto de discurso, por isso é também denominada de anáfora não correferencial. Assim, parece apresentar uma nova entidade, entretanto, remete “a outros referentes expressos no cotexto, ou a pistas cotextuais de qualquer espécie, com as quais se associam para permitir ao coenunciador inferir essa entidade” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 68).

Nesse contexto, é imprescindível o uso da inferência para que o interlocutor se atenha sobre o objeto de discurso que se encontra implícito no texto. É preciso considerar os elementos do cotexto, bem como o contexto, valendo-se dos conhecimentos de mundo para fazer o processamento referencial. Assim, sua “interpretação depende de outros conteúdos fornecidos pelo contexto, e elas não têm correferência com nenhuma outra entidade já introduzida” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 72).

| 2.2. Os processos referenciais: a recategorização

A recategorização é uma estratégia de progressão referencial, que faz uso de expressões nominais para reiterar e modificar o referente a partir do acréscimo de informações. Assim, promove uma mudança no objeto de discurso que estava sendo construído textualmente (CUSTÓDIO FILHO, 2011). Nesse sentido, Lima (2003) a define como um processo referencial no qual os sujeitos designam o referente de acordo com os seus objetivos. “Dessa forma, o falante dispõe de uma série aberta de expressões para nomear um referente, mas estas expressões sofrem constantes reformulações, de acordo com as diferentes condições enunciativas” (LIMA, 2003, p. 59). Assim, Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 63) afirmam:

A tendência dos referentes retomados, nas anáforas, é evoluir durante o desenvolvimento do texto. Assim, [...] pode permanecer o mesmo nas anáforas correferenciais, mas, com o acréscimo de informações, sentimentos, opiniões, esperável na progressão das ideias do texto, ele se transforma, isto é, vai sendo *recategorizado*, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor (grifo dos autores).

Nessa modificação do objeto de discurso, o referente sofre uma mudança “operada pelo anafórico sem a retomada de nenhum atributo predicado anteriormente sobre esse objeto e sem que se estabeleça nenhuma relação com as modificações que possam ter sido por ele sofridas” (LIMA, 2009, p. 31). Assim, o objeto de discurso é recategorizado por uma expressão referencial, a qual não é considerada em reiterações posteriores.

Lima (2003, 2009) traz a classificação da recategorização proposta por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995). Assim, a autora afirma que ela pode ocorrer em três níveis, de acordo com a atuação das expressões referenciais no universo textual: a) quando há uma modificação do objeto de discurso pela expressão anafórica; b) quando a ex-

pressão referencial desconsidera as qualificações dadas ao referente anteriormente; e c) quando a expressão referencial legitima as qualificações do objeto de discurso já explicitadas. A classificação desenvolvida por Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) é importante para o desenvolvimento de trabalhos cuja abordagem seja semelhante. Vale ressaltar que há lacunas nessa classificação, uma vez que, como afirma Lima (2009), os pesquisadores focaram na dimensão mais textual do processo de recategorização.

Nessa perspectiva, falta a consideração de questões voltadas à construção da referência, dos sentidos e da argumentação. Em estudos mais recentes, pode-se observar a atuação da recategorização mais alinhada a esses três aspectos. Um exemplo disso é o uso dessa estratégia referencial no processo de produção, de acordo com Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), já que o interlocutor compreenderá como um dado tema vai progredindo ao longo do texto, bem como o ponto de vista do locutor que vai sendo construído textualmente.

Desse modo, o uso dessa estratégia permite observar a maneira como o sujeito vê um dado objeto de discurso, positiva ou negativa, “e, por sua vez, como ele vai apresentando-o para o interlocutor, na busca de convencê-lo de que uma determinada ideia sobre o referente deve ser aceita por ele” (SANTOS, J., 2018, p. 62). Isso demonstra como as escolhas de expressões nominais no projeto de dizer do sujeito não são neutras e nem aleatórias, mas sim totalmente relacionadas com suas intenções em relação ao interlocutor (KOCH; ELIAS, 2015). Assim, a “recategorização [...] tem um viés argumentativo, pois [...] esse fenômeno traz à tona os pontos de vista do falante sobre o objeto de discurso e [...] procura levar o interlocutor a crer em determinadas conclusões” (SANTOS, J., 2018, p. 71).

Além disso, assim como na anáfora associativa e indireta e no encapsulamento, na recategorização o interlocutor se valerá de um processamento sociocognitivo, uma vez que precisará se ater às pistas

cotextuais materializadas nas expressões nominais, as quais são muito importantes para o processo referencial, como também da “convocação de uma série de conhecimentos gerais ou específicos e de estereótipos culturais” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 68). Ademais, essa estratégia referencial pode estar explícita na expressão nominal ou não, pois a recategorização pode ocorrer em uma anáfora indireta ou mesmo em encapsulamentos, conforme Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014) e Custódio Filho (2011).

3. Os elementos não verbais

No escopo da Análise da Conversação, os aspectos não verbais são muito importantes para a interação social, uma vez que sua ausência pode prejudicar o entendimento daquilo que é veiculado ao interlocutor. Nesse sentido, sempre que um sujeito interage, ele se utiliza do corpo para se comunicar, além do aparato verbal. Assim, pode-se dizer que o corpo também comunica porque ele pode “afirmar, enfatizar, complementar e, em caso-limite, contradizer o que estamos tentando comunicar verbalmente” (RECTOR; TRINTA, 1999, p. 06). Isso ocorre mesmo quando não se tem a intenção de se comunicar, pois, como afirmam Rector e Trinta (1999), o corpo é como uma espécie de mensagem que mostra aquilo que o indivíduo é ou pensa.

Maria Francisca Santos (2007, p. 23) ainda traz outras funções, como a repetição que acontece quando o não verbal repete o que foi dito, “como exemplo, a circunstância em que além de dizermos onde fica uma casa, apontássemos com o indicador para o local”.

[...] mensagens verbais podem ser substituídas por comportamento não-verbal. [...] verificamos também o contrário, isto é, quando os elementos não-verbais são insuficientes para a transmissão de mensagens, é ao verbal a que recorreremos. O comportamento não-verbal pode, ainda, [...] operar modificação ou aprimoramento nas mensagens verbais,

o que faz com que essas mensagens sejam mais bem compreendidas (SANTOS, M. F., 2007, p. 23).

Observando as relações que verbal e não verbal podem evidenciar, podem se apresentar as seguintes funções: semântica, quando há uma relação de sentido; função sintática, quando elementos não verbais segmentam unidades; função pragmática, quando há indicação de estados ou características dos interactantes; função dialogal, “que se estabelece pela maneira como os interagentes coordenam suas ações [...]” (SANTOS, M. F., 2007, p. 24). Dessa forma, os elementos não verbais são responsáveis em grande parte pelo envio e recepção das mensagens, de acordo com Maria Francisca Santos (2007).

Nesse sentido, existem áreas que promovem estudos sobre diferentes aspectos relacionados aos não verbais, das quais serão destacadas três³: a **paraliguagem**, a **proxêmica** e a **cinésica**. A primeira estuda os sons produzidos pelo aparelho fonador, mas que não são integrantes do sistema de sons da língua (SANTOS, M. F. 2007). “Este conjunto de sons produzidos pelo aparelho fonador desempenha importante papel na comunicação e, índices naturais, podem ser convencionalizados [...]” (RECTOR; TRINTA, 1999, p. 18). Rector e Trinta (1999) dividem as unidades paralinguísticas em dois grupos: qualidade vocal, voltada à qualidade da articulação, ao tipo de emissão, à altura do tom de voz, ao ritmo e à respiração; postura vocal, relacionada às vocalizações.

A proxêmica pesquisa a distância existente entre os interactantes na situação comunicativa (SANTOS, M. F., 2007), sendo desenvolvido por Edward T. Hall primeiramente. Existem quatro categorias: a distância íntima, que ocorre quando há contato físico entre as pessoas. A distância pessoal em que há certa intimidade entre os sujeitos, em que se pode segurar ou tocar a mão de alguém, por exemplo. Pode acontecer na proximidade social em reuniões ou em cumprimento formal (RECTOR; TRINTA, 1999).

3 Na tese, são abordadas também a tacêsica e a cronêmica.

A distância social permite uma progressão e acontece em negociações ou quando se encontra alguém “importante”. Assim, é “guardada distância”. Por outro lado, essa distância social pode ser maior quando não há contato físico, mas apenas visual (RECTOR; TRINTA, 1999). A distância pública, considera-se o nível de interação do ser humano por meio do uso do espaço. Segundo Maria Francisca Santos (2007), o espaço contribui para uma análise das relações sociais. Na sala de aula, por exemplo, sentam-se nas fileiras da frente os alunos mais aplicados em geral.

A cinésica se relaciona aos movimentos do corpo, como o riso, os gestos, a expressão facial, a postura, o olhar (SANTOS, M. F., 2007). Essa área foca na descrição da movimentação voltada à comunicação interpessoal. Dessa forma, esses movimentos precisam ser transcritos (RECTOR; TRINTA, 1999). O foco de análise são os movimentos dos olhos, a gesticulação e as posturas corporais. Dessa forma, o importante para o pesquisador é observar os movimentos do corpo sob a perspectiva sociocultural. Nesse âmbito, essa área ensina que um movimento corporal só possui sentido quando está contextualmente situado (RECTOR; TRINTA, 1999).

Segundo Rector e Trinta (1999), a cinésica volta-se aos padrões coletivos de comportamento, portanto aos movimentos do corpo que têm valor significativo em sociedade. Esses movimentos significativos são obtidos durante a vida por meio de vivências individuais, familiares e sociais. Logo, são apreendidos. Um exemplo são os gestos que são necessários à vida social e que são usados em diferentes contextos interativos.

Os gestos se configuram em uma ação do corpo que é visível, na qual um determinado significado é difundido a partir de uma expressão espontânea. Em grande parte dos casos, os interactantes conseguem diferenciar os movimentos do corpo que são intencionais e têm significados daqueles que são acidentais e estão relacionados ao modo de expressão de uma pessoa. Dentro do sistema de classifica-

ção dos gestos desenvolvido por Paul Ekman e Wallace Friesen (1969), existem cinco categorias: os emblemas, os ilustradores, os reguladores, as manifestações afetivas e os adaptadores.

Os emblemas são gestos que são aprendidos e que têm grande uso social. Têm como base diversas partes do corpo, mas o foco está no uso das mãos, dos braços, dos músculos da face e da cabeça (muitas vezes). Seu uso é intencional, como é o caso dos gestos de “fazer figa” ou “dar uma banana” (RECTOR; TRINTA, 1999). Os ilustradores são gestos que também são aprendidos. Acompanham a fala, acentuando ou enfatizando a palavra ou a frase, atuando como um desenho ou ilustração do que está sendo descrito. São signos gestuais conscientes, porém não da mesma forma que os emblemas (RECTOR; TRINTA, 1999).

Os reguladores, por seu turno, são os gestos que mantêm e regulam a comunicação entre dois ou mais indivíduos. “Sugerem ao emissor que continue, repita, elabore, dê a oportunidade a outro para falar etc.; consistem sobretudo em meneios de cabeça e movimentos dos olhos” (RECTOR; TRINTA, 1999, p. 62). No debate político, quem promove essa regulação são os mediadores, pois como se trata de situação comunicativa formal, com tempo predefinido de fala, são eles que direcionam quem inicia, continua ou finaliza o turno.

As manifestações afetivas são atos não verbais que se configuram em expressões faciais. Podem ser conscientes ou inconscientes. Um exemplo que Rector e Trinta (1999) trazem é quando uma pessoa encontra alguém que não simpatiza e faz “cara feia”. Os adaptadores são gestos que não são tão fáceis de definir, pois ocorrem em situações que necessitam de uma adaptação (na infância).

São signos que atuam como um tipo de apoio, ou seja, são partes de corpo “que usamos para ‘apoiar’ nossa insegurança, quando não conseguimos dizer o que sentimos ou não temos um interlocutor presente: é a unha que roemos, o cabelo que manipulamos em forma de cacho etc.” (RECTOR; TRINTA, 1999, p. 62, grifos dos autores). Estes

últimos são chamados de autoadaptadores, mas há também os alteradaptadores (adaptadores objetuais), quando se recorre a algum objeto, ao invés do corpo, como a caneta ou o lápis, ou quando se brinca com uma joia que está no corpo.

| 4. Aspectos metodológicos e análise

O trabalho se localiza no interior da pesquisa qualitativa, efetuando um estudo sob uma perspectiva flexível, interpretativa e dinâmica, não utilizando, portanto, dados estatísticos ou projeções matemáticas, mas procura, na verdade, a compreensão “de atitudes e aspectos subjetivos dos objetos de pesquisa interagindo em seu grupo” (CAJUEIRO, 2013, p. 23).

Dessa forma, o estudo analisa os dados em processo, focando na atribuição de significados às categorias pesquisadas, não focando na quantificação, mas sim na interpretação da realidade social, constituindo-se uma pesquisa *soft* (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2015). Além do mais, a “subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa” (FLICK, 2009, p. 25). Isso ocorre justamente pelo fato de pesquisa se realizar com sujeitos inseridos em contextos sociais específicos.

Por se tratar de uma análise de dados retirados de contextos reais de uso da língua, a pesquisa qualitativa se coaduna inteiramente com este trabalho, visto que se volta às relações sociais (FLICK, 2009). Dessa maneira, nesse tipo de pesquisa, o objeto de estudo é o fator que determina “a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos de estudo não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos” (FLICK, 2009, p. 24).

O trabalho analisa dados empíricos, advindos de situações reais de uso da língua, apresentando o debate político televisivo como gênero de análise e tendo fragmentos e capturas das interações ocorridas nesse gênero como *corpus*. No trabalho de tese da referida autora, fo-

ram utilizados dois debates de segundo turno das eleições presidenciais de 2014: da Band e da Record TV. Por outro lado, por se tratar de um recorte do trabalho de doutoramento, o foco será dado a apenas um fragmento de um dos debates, dentre os dez analisados, observada a extensão das análises realizadas na tese. Dessa forma, a análise advém de um excerto do debate da Record TV.

Nesse processo, “[...] a coleta de dados encontra-se caracterizada pela tentativa de coletar dados naturais [...], sem a utilização explícita de métodos de reconstrução como são as entrevistas” (FLICK, 2009, p. 31). Além disso, nesse tipo de pesquisa, os dados são coletados por meio de gravações de áudio e vídeo, os quais são analisados a partir da AC, segundo Flick (2009), justamente por se tratar de dados naturalísticos.

Todo processo de coleta dos debates políticos ocorreu mediante pesquisa realizada pelo Grupo Linguagem e Retórica da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), por intermédio do projeto PIBIC-Português intitulado “Análise do debate político numa visão retórico-textual” com vigência de janeiro a dezembro de 2015, no qual a referida doutoranda fora bolsista e cuja coordenadora fora a Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos, orientadora deste trabalho. Com relação à transcrição, processo de passagem da fala para a escrita, o debate da Record TV foi transcrito durante o processo de doutoramento, seguindo as normas de transcrição adaptadas de Marcuschi (2003) e Preti (2000).

Como este trabalho tem a proposta de analisar os elementos verbais e não verbais, um processo de observação minucioso foi realizado tanto da transcrição quanto do vídeo do debate, observando-se os momentos de fala que apresentavam aspectos significativos quanto aos processos voltados à referenciação e aos gestos que apresentassem relação com o verbal. Isso se dá pelo fato de que “[...] não há substituto para uma leitura atenta, preferivelmente junto com a escuta da fita,

como primeiro passo para a análise” (MYERS, 2015, p. 276). No caso deste trabalho, a visualização do vídeo.

Assim, no texto transcrito, há o destaque do discurso proferido pelos debatedores, mas as imagens capturadas de seus movimentos corporais oferecem mais dinamicidade à interação e, por conseguinte, às interpretações dos processos linguísticos. De acordo com Loizos (2015, p. 137), “a imagem [...] oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – concreto, materiais”. No caso das capturas, foram analisados os gestos significativos para a interação e que estão em consonância com o verbal.

Nesse sentido, em relação aos verbais, observar-se-ão os processos referenciais em evidência nos recortes selecionados, bem como os gestos que se inter-relacionam com aqueles para promoção de uma construção conjunta de sentido na interação ocorrida no debate. Assim, entre os elementos não verbais já apresentados, a categoria dos cinésicos é que será explorada, com foco nos gestos realizados por mãos e braços, uma vez que se faz necessário realizar um recorte das categorias a serem analisadas por não ser possível explorar todos os aspectos não verbais postos na base teórica deste trabalho.

Por razões metodológicas, os candidatos são denominados E1 e E2, já os mediadores são M1 e M2 (no debate da Record TV) e E3 (no debate da Band), uma vez que é necessário “indicar os falantes com siglas (iniciais dos nomes ou letras do alfabeto)” (MARCUSCHI, 2003, p. 10). Além disso, tarjas foram colocadas nas faces dos debatedores como forma de preservar-lhes a imagem.

É interessante destacar que, apesar de os participantes do debate serem políticos, as questões políticas e partidárias discutidas no debate não foram consideradas a título de análise e/ou de discussão neste trabalho, pois “eles foram escolhidos para constituir grupos que pudessem ter algo a dizer em relação a nossas questões teóricas” (MYERS, 2015). Assim, o foco de estudo voltou-se, somente, ao material linguístico e não verbal para efeitos de análise.

Para este trabalho, será apresentada uma análise a partir de um fragmento do debate político da Record TV e suas respectivas capturas de imagem, tendo em vista a extensão dos excertos apresentados na tese. Além disso, a análise que se segue congrega os aspectos elencados nas seções teóricas, ou seja, apresenta a relação entre os aspectos verbais e não verbais e sua atuação na argumentação no referido gênero.

4.1. Análise

Fragmento 1

E2 – eu quero:: cumprimentar:: em primeiro lugar... a Rede Record... a candidata E1.. e aos telespectadores... a nossa posição... candidata... em relação **ao Simples**... é a mesma que tivemos lá atrás... quando **o** criamos... ((mexe as mãos em movimento paralelo)) no governo do presidente F. H... **iniciativa extraordinária de enorme alcance**... ((abertura de mãos)) pra toda a sociedade brasileira... /.../ nós sabemos que os micro e pequenos empresários são aqueles que mais empre::gam no país... depois... no Congresso Nacional... **a bancada do PSDB** apresenta a proposta do **Super Simples**... uma ampliação do Simples... eu me lembro muito bem que **o deputado MT**... deputado daqui do estado... de São Paulo... foi um dos primeiros a propor... o MEI... que é exatamente o micro empreendedor empreendedor individual... a que a senhora se refere... mas foi **um conjunto de forças**... no Congresso Nacional ((abertura das mãos)) que discutiram... **essa proposta** /.../

Fonte: corpus da pesquisa. Debate da Record TV

Neste excerto, E2 responde à pergunta de E1 sobre a posição que ele tem a respeito da universalização da Lei do Simples (programa que auxilia na formalização e no pagamento de impostos reduzidos pelos pequenos e microempreendedores), afirmando que sua criação ocorreu durante o governo de FH (Fernando Henrique) e que a proposta de ampliação foi desenvolvida por parlamentares do seu partido, enaltecendo a importância do programa. De início, alega que sua posi-

ção é “a mesma que tivemos lá atrás... quando o criamos...”, procurando mostrar para o público que essa lei foi uma criação do seu partido, já que aconteceu durante o período do governo de um ex-presidente (FH) também pertencente ao seu partido (PSDB). Portanto, um projeto desenvolvido pela oposição ao então atual governo, promovendo, dessa forma, uma argumentação a seu favor.

Nesse enunciado, tem-se uma retomada anafórica do referente Simples pelo pronome oblíquo “o” em que esse processo referencial reitera diretamente o objeto de discurso referido. Nesse contexto, o candidato faz uso de gestos para ilustrar o que diz. Assim, realiza um movimento paralelo com as mãos para a sua esquerda, procurando acompanhar e acentuar o que está dizendo naquele momento, algo característico de um gesto ilustrativo, segundo Rector e Trinta (1999), destacando que a referida lei havia sido criada antes, no passado, pelo seu partido. Dessa forma, percebe-se uma relação de sentido estabelecida entre verbal e não verbal, em que o não verbal ressalta o processo referencial verbalizado, trazendo a ideia de retorno, de retrospectção (KOCH; ELIAS, 2015), como o próprio processo referencial veicula, reforçando a argumentação empreendida, já que essa reiteração e o movimento corporal passam a noção de retorno, o que evidencia justamente o ponto de vista de E2 a respeito da criação do Simples: que a lei foi criada por seu partido.

Figura 1 – Candidato gesticulando 1



Fonte: corpus da pesquisa. Debate da Record TV

Além disso, ao continuar a falar sobre esse programa, E2 afirma ser uma “iniciativa extraordinária de enorme alcance”, recategorizando o objeto de discurso “Simples” como uma atividade formidável e de amplo alcance, procurando mostrar ao telespectador que a oposição fez grandes projetos para a população, uma vez que ele assevera que a Lei do Simples foi gerada a partir da atuação de políticos de seu partido, articulando uma argumentação a seu favor frente ao público.

A argumentação é possível justamente pelo uso da expressão nominal na recategorização que, ao lançar novas características ao referente, como menciona Custódio Filho (2011), relaciona-as com o seu ponto de vista, procurando defendê-las com o objetivo de convencer o telespectador a seu favor. Ao lado do aspecto verbal, tem-se o não verbal para destacar o que é dito. Assim, ao elaborar a recategorização, E2 faz um gesto de abertura das mãos, como se observa na captura a seguir:

Figura 2 – Candidato gesticulando 2



Fonte: corpus da pesquisa. Debate da Record TV

Na imagem, é possível ver como o movimento do corpo se relaciona com o elemento verbal semanticamente falando, uma vez que, ao efetuar esse gesto de abertura, E2 evidencia a magnitude e a expansão que a Lei do Simples apresenta por meio do gestual. Assim, repete o que enuncia gestualmente, uma das funções exercidas pelo não verbal, de acordo com Maria Francisca Santos (2007), buscando

ilustrar como o programa é importante e amplo, auxiliando na argumentação veiculada discursivamente. Assim, novamente, o elemento verbal e o não verbal interagem por meio de uma relação de sentido através da repetição gestual, que promove a acentuação do processo referencial em evidência.

Ainda em sua resposta, o candidato fala como a Lei do Simples foi criada por iniciativa do governo de FH, mostrando que essa lei foi formulada e ampliada pelo seu partido e não por iniciativa de seu oponente. Assim, ao falar sobre o desenvolvimento dessa lei, ele afirma que isso foi resultado de “**um conjunto de forças...**”, um referente que é reconstruído anteriormente a partir da menção a essas forças em sua fala: “**a bancada do PSDB** apresenta a proposta do Super Simples... uma ampliação do Simples... eu me lembro muito bem que **o deputado M. T.**”. Vê-se uma associação anafórica feita entre essas expressões, uma vez que elas estão relacionadas referencialmente, numa relação parte-todo (KOCH, 2004), em que a bancada do PSDB e o deputado MT são as partes desse conjunto de forças políticas a que ele se refere e que atuaram para a ampliação da Lei do Simples, de acordo com o candidato.

O gesto realizado por E2 se coaduna com a expressão referencial, pois ele se utiliza dos braços e das mãos para fazer um gesto que tenta representar o conjunto de forças mencionado, num movimento de abertura do centro para fora, em que as mãos se tocam ao centro e depois se movimentam para os lados de forma circular. Observando suas características e os tipos de gestos apresentados por Rector e Trinta (1999), pode-se dizer que esse gesto se classifica como ilustrativo, uma vez que acompanha a fala de E2 e ainda enfatiza o referido objeto de discurso, promovendo uma construção conjunta da referência com o verbal. Além disso, esse movimento corporal auxiliou na construção do referente, bem como na argumentação, pois a ilustração do conjunto de forças oferece uma dimensão visual do que

o candidato diz sobre a união de parlamentares do seu partido para a ampliação do Simples.

Figura 3 – Candidato gesticulando 3



Fonte: corpus da pesquisa. Debate da Record TV

| 5. Considerações finais

Diante das questões abordadas no trabalho, viu-se a inter-relação entre as duas grandes áreas de estudo, Linguística Textual e Análise da Conversação, e como isso foi importante para o estabelecimento dos objetos de discurso do ponto de vista semântico, mas, sobretudo, argumentativo no debate político televisivo. O que ocorreu a partir da correlação entre os processos referenciais (elementos verbais) e os gestos (elementos não verbais), demonstrando haver congruência entre verbal e não verbal.

Na análise empreendida, notou-se o uso de processos referenciais como das anáforas direta e associativa e a recategorização e a utilização de gestos ilustrativos de maneira interdependente. Na ocorrência das anáforas, observou-se como os gestos ilustrativos eram efetuados pelo candidato para acompanhar, enfatizar ou acentuar o que era dito por ele em sua fala. Na recategorização, o gestual atua repete o que é dito na expressão referencial a fim de enfatizar o que enuncia, atuando argumentativamente.

A partir da relação de congruência, os aspectos verbais e os não verbais atuaram de maneira conjunta no estabelecimento da argumentação, por meio da repetição ou ênfase. Ao promover ilustrações, os gestos procuram materializar, tornar palpável o que é veiculado pelos processos referenciais, servindo como um ponto de apoio para cativar o público, dada a carga significativa que cada gesto oferece visualmente.

Diante dos resultados destacados, notou-se como os estudos textuais e conversacionais atuam conjuntamente no debate político televisivo, demonstrando a relevância do estudo por oferecer implicações para o estudo de um gênero oral ainda não muito investigado nos aspectos textuais e, sobretudo, nos aspectos não verbais.

Referências

APOTHÉLOZ, Denis; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José. Construction de la référence et stratégies de designation. Tradução: Mônica Magalhães Cavalcante. In: BERRENDONNER, Alain; REICHLER-BÉGUELIN, Marie-José (org.). **Du syntagme nominal aux objects-de-discours**. Neuchâtsh: Université de Neuchâtsh, 1995.

BAUER, Martin William; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas Charles. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. In: BAUER, Martin William; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2015.

CAJUEIRO, Roberta Liana Pimentel. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Expressões indiciais em contextos de uso: por uma caracterização dos dêiticos discursivos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000, p. 22-82.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. 11. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

LIMA, Silvana Maria Calixto de. **(Re)categorização metafórica e humor**: trabalhando a construção dos sentidos. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2003, p. 54-65.

LIMA, Silvana Maria Calixto de. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia**: um estudo de processos de recategorização. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2009, p. 16-64.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin William; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. 6. reimp. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES, Bernadete Biasi; CIULLA,

Alena (org.). **Referenciação**. 1. ed. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

MYERS, Greg. Análise da conversação e da fala. In: BAUER, Martin William; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

PRETI, Dino (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2000.

RECTOR, Mônica; TRINTA, Aluizio Ramos. **Comunicação do corpo**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

SANTOS, Janyellen Martins. **A referenciação no debate político**: processos referenciais na construção do sentido. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Os elementos não verbais e verbais no discurso de sala de aula. In: SANTOS, Maria Francisca Oliveira (org.). **Os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula**. Maceió: Edufal, 2007.

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM INTERFACE COM A RETÓRICA E ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

Maria Silma Lima de Brito¹
Maria Francisca Oliveira Santos²
Maria Inez Matoso Silveira³

| 1. Considerações iniciais

Tratar questões referentes à oralidade em sala de aula suscitou em alguns momentos desafios, visto que essa modalidade sempre se mostrou uma dificuldade para os professores, em consequência das dicotomias disseminadas ao longo do tempo. Com efeito, a fala e a escrita neste estudo não são dicotômicas, mas constituem uma modalidade de uma mesma língua.

- 1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLL da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. Graduação em Letras – UNEAL. Especialista em Letras – UPE. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional – UNINTER. Especialista e neurociência e leitura – UFRN. Professora Substituta – UPE.
- 2 Doutora e Mestra em Letras e Linguística pela UFAL; Professora adjunta e Pesquisadora da UFAL; Trabalha o Projeto “A importância dos elementos verbais e não-verbais nos estudos interativos do discurso de sala de aula”.
- 3 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas.

A propósito, busca-se apresentar uma prática da oralidade milenar, o ato de narrar histórias. Contar histórias em uma sociedade centrada no consumo, neste tempo de velocidade absoluta, é um grande desafio, porém a experiência com a oralidade transcende um mero clicar no teclado, vai além, pois como afirma Machado (2004, p. 13) “desperta valores humanos fundamentais como a dignidade, a beleza, o amor e a possibilidade simbólica de nos tornarmos reis e rainhas, protagonistas de nossas histórias permanecem vivas em algum lugar dentro de nós”. Sendo assim, a contação de histórias pode funcionar como recurso de estímulo ao desenvolvimento da oralidade e reflexão em contextos diversos de interação.

À luz dos estudos da Análise da Conversação e da Retórica, busca-se analisar uma contação de história realizada em uma turma de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, do PPGLL-UFAL, em 2019.2. Apresenta-se o ato de contar histórias como um recurso que pode ser utilizado como instrumento para intensificar os estudos da oralidade e da retórica. Sendo a contação de histórias uma prática milenar, os caminhos trilhados oferecerão um mergulho neste mundo do “*era uma vez*” que não tem faixa etária estabelecida, pois não tem idade para perceber as diferentes nuances presentes nas narrativas orais, que, desde os tempos remotos, permeiam a humanidade histórica, social e culturalmente.

Neste contexto, a oralidade é uma das atividades mais antigas da humanidade. Ela remonta à época do surgimento do homem, ou seja, ela tem a idade do homem, enquanto a escrita tem pouco menos de 2.700 anos. Assim, contar histórias e declamar versos constituem práticas da cultura humana que antecedem o desenvolvimento da escrita. Com isso, adentrar neste universo encantado e encantador das histórias pode ser um forte aliado para os professores, na busca de introduzir a leitura nos espaços escolares em detrimento a uma gama de eletrônicos que hoje circulam com tanta facilidade na esfera social e em todos os espaços de interação humana.

Desde os tempos remotos e ainda hoje, há uma necessidade de exprimir os sentidos da vida. Buscar explicações para nossas inquietações, transmitir valores de avós para netos, de mãe para filhos, de professor para alunos têm sido a força que impulsiona o ato de contar, ouvir e recontar histórias. A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e ao trânsito entre o real e o imaginário.

É neste sentido que se busca entender a contação de histórias analisando o *ethos* e o *pathos* e a repetição em uma exposição oral, visto que o *ethos*, como afirma Santos, “vincula-se à imagem que o orador passa de si mesmo e que o torna exemplar aos olhos do auditório, que então se dispõe a ouvi-lo e a segui-lo devendo esse orador inspirar confiança” (SANTOS, 2011, p. 52). Enquanto o “*Pathos* é um argumento de natureza psicológica, está vinculado à afetividade, remete ao auditório, ao conjunto de emoções, a paixões, sentimentos que o orador consegue despertar no seu ouvinte” (FERREIRA, 2021, p. 103). Assim, a contação de história pode despertar emoções e paixões, envolvendo o seu público, levando-o a viver a história, sentir cada momento da narração. Também será ressaltado o uso do recurso estilístico-textual da repetição utilizada com o intuito de envolver e chamar a atenção dos ouvintes.

Com efeito, a narração de histórias neste estudo pretende também perceber a importância dos paralinguísticos⁴, tendo em vista, que esse recurso da oralidade pode funcionar como fator de envolvimento do público ouvinte em uma narração que busca emocionar, provocar inquietudes, criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, no qual o enredo e os personagens ganham vida transformando tanto o orador como o auditório. O ato de contar histórias deve impregnar todos os sentidos tocando o coração e enriquecendo a leitura de mundo na trajetória de cada um.

4 “Todo tipo de atividade não-verbal, que acompanha o comportamento verbal numa conversa. As entonações ascendentes e descendentes, as pausas, que podem ser preenchidas e não preenchidas o riso e o olhar” (SANTOS, 2004, p. 30).

| 2. Era uma vez...

Contar uma história tem o poder de transmitir aos seus ouvintes uma certa emoção: os avós que brindam o pôr do sol com uma bela história; a mãe que embala a noite com uma história antes de dormir; a professora que encena os textos para fazer os alunos aprenderem os assuntos, como também despertar valores e suscitar emoções.

Dito isso, a contação de histórias pode transportar para lugares inimagináveis, ouvir as pegadas fortes do gigante e o perfume das flores, certamente as histórias têm a graça e o poder de envolver, encantar, acalmar, como também ensinar e levar os ouvintes independentemente da idade que venham a ter, sejam crianças, adolescentes, estudantes de graduação e de pós-graduação, a um mergulho em um mundo de afeto e emoção.

Quando se inicia uma história, o silêncio... O silêncio é apenas interrompido com a célebre frase: Era uma vez... um marcador temporal que serve de acalanto para alma e ensinamento para vida, pois conduz a um mergulho no jogo de palavras envolvidos na métrica, nas repetições, pausas e hesitações. Como corrobora Machado, “Era uma vez quer dizer que a singularidade do momento da narração unifica o passado mítico fora do tempo com o presente único no tempo daquela pessoa que estuda e a presentifica” (MACHADO, 2004, p. 2).

Cada história narrada convida o ouvinte a se encontrar pouco a pouco como protagonista de sua própria história dentro da história, com riscos, perdas, danos e benefícios que essa descoberta possa trazer. Imersos em um contexto de interação, de visões de mundo diferentes, uma história pode criar imagens, que certamente estão armazenadas na memória.

Ouvir histórias conduz o ouvinte a ações emancipatórias e a reflexões sobre diversas temáticas, que podem ser exploradas nas atividades de contação de histórias, como a empatia e o preconceito, esti-

mulando, assim, tanto a interação e as relações interpessoais, como o desenvolvimento sociocognitivo, pois as histórias suscitam valores e reflexões sobre a condição humana e suas relações sociais. Cada narração é capaz de manifestar imagens internas, relacionadas a determinado momento da vida de cada um. A língua é postulada neste artigo enquanto um objeto vivo de interação e inserida na esfera social, na qual o indivíduo constrói uma ideia de si mesmo e do outro.

3. Retórica – A arte do bem falar

Os estudos retóricos são imbricados de diversos conceitos, ora depreciativos, ora de grande prestígio, contudo, neste artigo o conceito de Retórica é caracterizado como de grande prestígio. Coadunando com as ideias de Aristóteles, que trata a retórica como a arte de produzir não só meros efeitos de superfície ou de adornos ao discurso ou palavras bonitas, mas trata a “retórica como a arte de entender as diferentes situações cotidianas da vida, das paixões, das emoções, possibilitando trilhar novos caminhos e até interferir na vida dos indivíduos e suas relações dialógicas” (LIMA, 2011, p. 10).

Com essas considerações, a retórica é de grande importância nos estudos da oralidade, pois, mesmo sendo uma arte antiga, não é privilégio dos povos antigos; atualmente ela está presente nos diferentes contextos de interação como na política, nas campanhas publicitárias e nas mensagens que circulam em diferentes redes sociais, na sala de aula e em outras interações.

“A palavra retórica é originária do grego *rhetoriké*, é considerada pelos gregos a teoria da argumentação, da ação sobre os espíritos por meio do discurso” (SANTOS, 2011 p. 16). Conhecida também como a arte do bem falar em público. Para Reboul,

A retórica é a arte de persuadir pelo discurso”, portanto diz respeito ao discurso persuasivo, esse autor inclui entre os principais discursos retóricos a saber: “a alocução política,

sermão, pleito advocatício, folheto, panfleto, cartaz de publicidade, fábulas, petição, ensaios, tratados de filosofia, de biologia, ou ciências humanas (2004, p. XIV).

Isto posto, vê-se que o discurso persuasivo circula em diversos contextos de interação humana. Ainda com os fundamentos de Reboul (2004), apresentam-se quatro funções da retórica, a saber:

A função persuasiva, a função hermenêutica, a função heurística e a função pedagógica.

A função *hermenêutica*, sabendo que o discurso não é um acontecimento isolado, necessita ser compreendido, pois para ser um bom orador não basta saber falar é preciso saber também compreender o que fala (p. XVII). Neste contexto percebe-se que nesta função a retórica assume outra dimensão, não é mais somente a arte de produzir discursos, mas uma teoria que visa compreender os diferentes discursos.

A função *persuasiva* é a mais antiga, através de meios de ordem racional afetivos, o racional a razão os argumentos dizem muito sobre os sentimentos e a afetividade ressaltando o ethos “o caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção”.

A função *heurística* a terceira função do verbo *euro*, *eureka* que significa encontrar, uma função de descoberta, diante de caminhos incertos, como, pois, achar o verossímil? Em um mundo sem evidências, sem previsão certa, em um mundo de humanos, assim o papel da retórica nesta função é defender esta ou aquela causa, ou seja, contribuir assumindo em fim a “função de descoberta”.

A função *pedagógica* a arte do discurso persuasivo implica a arte de compreender e possibilita a arte de inventar. Aprender a arte do bem dizer é já também a aprender a ser (REBOUL, 2004).

Com o exposto, depreende-se que a retórica é caracterizada como um recurso indispensável nas relações humanas, desde a antiguidade

de, como também, nas questões associadas a textos, discursos, oralidade e escrita que são as formas que o ser humano usa diariamente em suas variadas interações. Assim, será apresentada a repetição como um recurso que possibilita uma melhor interação entre os interactantes, sendo por meio dela que os vocábulos adquirem um forte efeito sugestivo e são carregados de uma força emocional, (*pathos*) e semântica bem acentuada, porque ela resulta na multiplicação, ou melhor, na amplificação do signo linguístico.

| 4. Um pouco de conversação...

A oralidade, como já mencionado, nasceu com o humano, porém a escrita há cerca de 2.700 anos, contudo, à segunda foi atribuída uma importância maior, colocando de lado os estudos da fala. Assim, é notável que assuntos sobre a oralidade são pouco explorados em sala de aula. No planejamento dos professores é raro ter um campo para se planejar atividades sobre oralidade, valorando mais os estudos sobre gramática, compreensão de texto e produção escrita.

Atualmente, graças aos estudos da Análise da Conversação⁵, há uma tendência de se rever essa posição, buscando dar um merecido valor à língua falada, visto que ela é um dos instrumentos mais usado nas interações sociais, em todas as formas da convivência humana. Considerando alguns argumentos irrefutáveis que justificam a atual ênfase que se procura dar à língua oral, quais sejam, como corrobora Silveira (2006)

A. A história de todas as civilizações, a língua falada precede a língua escrita;

B. No desenvolvimento do processo civilizatório, primeiro floresce uma cultura oral, depois é que ocorre uma cultura letrada; C. A criança desenvolve a fala e só depois é que aprende a escrever;

5 Doravante AC.

D. mesmo os indivíduos mais letrados, como os escritores e os intelectuais, falam mais do que leem e escrevem (SILVEIRA, 2006, p. 12).

Diante do exposto, é notável que a oralidade permeia as práticas sociais e contribui para a interação entre os seres humanos. Com isso existem boas razões para que a oralidade seja explorada e, como lembra Marcuschi (2003):

- 1º Ela é uma prática social mais comum no dia a dia do ser humano;
- 2º Desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas, mais eficientes de controle social, imediato;
- 3º exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes (MARCUSCHI, 2003, p. 05).

Com essas considerações, é indubitável a necessidade de se compreender os estudos referentes à AC (doravante), visto que essa prática está imersa em atividades interativas de natureza sociocognitiva e histórica. Neste contexto, a língua é concebida como uma prática interativa em sua forma falada mostrando as especificidades das relações humanas. É, nesse sentido, que este trabalho centra nos estudos da AC como prática social que propicia aos indivíduos comportarem-se como seres suscetíveis à aquisição de outras práticas, sendo um campo transdisciplinar que se relaciona com as seguintes disciplinas “psicologia social e psicologia interacionista; microssociologia, sociologia cognitiva, sociologia da linguagem, sociolinguística, linguística, dialetologia, estudos do folclore, filosofia da linguagem; etnolinguística, etnografia, antropologia; cinésica, etologia das comunicações...” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 17).

Vale dizer que analisar significa entender a ação que envolve trocas comunicativas reais, em contextos reais também. A propósito,

sobre os aspectos da oralidade é necessário saber como surgiram propriamente os estudos conversacionais. Marcuschi (2003) destaca:

A Análise da Conversação iniciou-se da década de 60 na linha *etnometodologica* e da *antropologia cognitiva* e preocupou-se até meados dos anos 70, sobretudo, com a descrição das estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores. Norteou-a o princípio básico de que todos os aspectos da ação e interação social poderiam ser examinados e descritos em termos de organização estrutural, conversacionalizada ou institucionalizada (MARCUSCHI, 2003, p. 6).

A AC preocupa-se com a especificação dos conhecimentos sejam: “linguísticos, paralinguísticos e socioculturais” que quando partilhados contribuem para interações bem-sucedidas, pois como ressalta Silveira (2006), “nas interações face a face, que a língua falada assume o seu maior papel, principalmente nas conversações, em que as pessoas geralmente falam e contam coisas sobre si e os outros”. A contribuição clarifica a importância da interação face a face como uma proposta de descobrir um pouco de si e encontrar-se com os outros.

Levando em consideração os conceitos expostos, este estudo tem uma forte relação com os estudos da AC, visto que comunicar é inerente ao homem e permeia a sociedade desde os primórdios, antes em volta do fogo, hoje as interações evoluíram, porém, os eventos comunicativos ainda caracterizam o humano como ser dotado de conhecimento, social ou cultural, e a contação de histórias envolve o homem através do seu ritual encantador em situações reais de interação.

| 5. Contar... recontar...

Tecida essa breve introdução sobre as teorias que embasam este trabalho, chegou o momento de adentrar no *corpus* que suscitou esse artigo, repleto de emoção e ação. Para isso, será analisada uma história narrada para estudantes de Pós-Graduação na disciplina da Análise da Conversação do programa PPGL-UFAL.

O evento de fala pode ser conceituado como um evento informal e casual, visto que a história foi construída espontaneamente pelo narrador em apenas dez minutos de antecedência de sua narração, foi pesquisado em sala informações sobre o aluno que participava da aula, para lhe fazer uma homenagem, devido a um grande acontecimento em sua vida acadêmica. O tema do evento foi espontâneo e participavam da aula 10 estudantes e a professora. Os 10 estudantes, sendo em idade de 24 a 40 anos, o nível de escolaridade, mestrandos e doutorandos, a relação entre os participantes é de caráter amigável, tendo entre os 10 participantes um casal em vida matrimonial. O canal de realização para o evento foi face a face e, como explicitado, o auditório é particular, visto o orador conhecer com uma certa intimidade dos estudantes da sala.

A interação configurou-se como “assimétrica em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação” (MARCUSCHI, 2003, p. 16), somente a narradora da história fez uso da palavra e durante a contação da história não houve interação verbal entre os interactantes do evento, porém os não verbais foram perceptíveis no decorrer da narração no auditório que ficou emocionado ao ouvir a história *O menino que olhava o horizonte*. Considerando a transcrição, analisam-se inicialmente os aspectos referentes ao tema da narração, como já mencionado o evento foi espontâneo, característica dos eventos da oralidade, sendo o planejamento da exposição oral quase simultâneo ao próprio surgimento da ideia a ser expressa.

A história *O menino que olhava o horizonte* (Apêndice A) certamente levou o auditório a refletir... imaginar... quem seria o menino que olhava o horizonte? Reportando-se aos conceitos retóricos, a narradora utilizou-se de valores e emoções para envolver os estudantes, levando-os a fazerem um resgate em sua memória afetiva sobre horizonte, lugar metaforicamente utilizado como: vitória, sucesso, esperança, expectativas, entre diferentes significados que a palavra conota. No momento da narração a palavra horizonte foi repetida várias ve-

zes, sendo, pois, pertinente entender o que essa repetição representou no evento comunicativo.

| 1º evento comunicativo

... ele sentava em uma pedra... e ali ele ficava olhando
o **horizonte...**

ele... nunca esquecia... daquele **horizonte...**

... daquele menino que sempre olhava pra o **horizonte...**

... vendo aquele pequeno menininho que olhava lá do
horizonte... mas que nunca desistiu... de buscar os seus
sonhos e conquistar o seu espaço... e assim... esse menino
nunca deixou de olhar o **horizonte...**

É possível observar que a história se inicia com a palavra horizonte e finaliza com ela. A repetição certamente não foi pobreza de vocabulário, mas teve uma intenção, como ressalta Marcuschi (2006) “que a repetição não é um simples ato tautológico, automático, mecânico ou aleatório”. Nesse contexto, ela foi usada para que houvesse um envolvimento, um recurso retórico que possibilitou a articulação entre emoção e ação. Os efeitos semânticos foram ressaltados, como também característica dos contadores de história, uma maneira de transportar o ouvinte para os lugares narrados, sentir o espaço, mentalmente.

Deste modo, a repetição neste evento comunicativo manifestou ideias e estabeleceu laços afetivos, promovendo a compreensão e expandindo sentidos, ressaltando também o *ethos*, o caráter que o narrador assumiu para chamar a atenção do seu auditório. Como já mencionado, o *ethos* é formado pela credibilidade e confiabilidade que o narrador cria com o seu auditório, criando interesse no público, assim o narrador de uma história necessita envolver o seu público. Estudando a repetição, pode-se observar facilmente que o seu objetivo é o de ati-

var a imaginação, sustentar uma ideia ou pensamento por um determinado tempo, imprimir uma imagem na mente mediante o martelar constante de determinadas palavras ou frases e até, conforme o caso, persuadir o receptor da mensagem, envolvendo-o emocionalmente.

Os paralinguísticos também podem corroborar para o envolvimento dos ouvintes, visto que podem apoiar na “compreensão dos aspectos prosódicos e estilísticos da língua falada ao estabelecer regras normativas da entonação ascendente e descendente das palavras que carregam sentimentos e afetos do falante, expressões que se revelam no ato da enunciação” (GOMES, 2003, p. 03). Uma vez que diferenças na forma de falar certas palavras podem determinar a intenção do narrador e possibilitar uma melhor compreensão do que se quer dizer. Na contação de histórias, tais concepções serão oportunas e indispensáveis de análise, visto que “não há fala que não comporte uma entonação” (GUIRAUD, 1991, p. 97 apud GOMES, 2003, p. 03). Como é possível perceber na entonação de algumas palavras no exposto:

| 2º evento comunicativo

... em um lugar muito **ALTO** morava um menino...

...**TUDO** inspirado num professor...

... ele **enTROU** na graduação...

... e assim chegou na graduação... encontrou uma **profes-SORA** que encantou seu coração... quando ele olhava para ela... ele sentia... que energia... que dedicação.

... e **Todos** na família...

...**NUNCA** desistiu... jamais desistiu...

...**LIVRO** ele lançou... alegria para sua família... seus pais... sua **MÃE**... também muito realizada ficou...

A altura e o tom da voz em cada contexto foram utilizados como uma estratégia sonora de envolvimento propiciador de atenção, buscando transparecer que cada palavra carrega um sentido na narração, ficando perceptível o quanto a modulação da voz pode contribuir para revelar sentimentos de afetividade com intenções claras, chegando a conduzir a significação das narrativas oralizadas ou mesmo eliminar possíveis dúvidas e incertezas semânticas no ato interlocutivo. Gomes (2003) ressalta que, para entender os paralinguísticos, é pertinente também entender os recursos presentes na ação articulada da língua, são eles:

supra-segmentais da emissão vocal, tais como: entonação, modulação, acentuação, intensidade, ritmo, interjeições, sussurros, grunhidos, etc. É lógico que as formas de se pronunciar determinadas frases ganham sentido real no instante em que passamos a comparar os signos linguísticos e não-verbais, considerando que estes revelam não apenas as ideias, mas, de igual modo, os sentimentos (GOMES, 2003, p. 03).

Dito isso, a contação de histórias permite que os ouvintes produzam significados com base nos canais audíveis por ser uma atividade na qual prevalecem os sistemas da língua falada, ainda que determinados textos oralizados tenham como fonte um texto escrito.

Tratar as situações da linguagem cujo domínio está situado teoricamente na área da fonética e fonologia, permitindo a transição entre o verbal e o não-verbal em que “a voz é indéxica e anuncia a palavra” (RECTOR, TRINTA, 1999, p. 18), é uma atividade que envolve uma análise minuciosa, portanto, os códigos paralinguísticos sobrepõem o significado literal das palavras, uma vez que as diferenças de emissão sonora de certas expressões vão determinar a natureza intencional das sentenças e possibilitar a compreensão do que se quer dizer.

Sem dúvida, a análise dos eventos comunicativos comprova que o *corpus* apresentado neste estudo é interpretável no âmbito da Análise da Conversação e da Retórica, visto que ambas estão inseridas nas interações sociais, culturais e históricas que permeiam as relações humanas.

| 6. Considerações finais

A temática da oralidade certamente suscita grandes debates e reflexão. Tratar este assunto tão singular para prática de sala de aula pode ser considerado como grande recurso para professores e um público em geral. Refletir acerca da contação de histórias em interface com a Retórica e Análise da Conversação pode corroborar para um ensino da oralidade profícuo, como apresenta Ferrarezi (2018, p. 118): “**Criação de histórias criadas pelo contador**, pedir aos alunos da classe para falarem cinco palavras, que serão escritas na lousa. O contador da história terá que inseri-las na trama a ser desenvolvida”.

Observa-se que, através de uma atividade simples, porém pensada e planejada pelo professor, poderá contribuir para o desenvolvimento de práticas de oralidade em sala de aula, que viabilizem a leitura como prática social, ou seja, o ato de contar e o de recontar experiências pessoais são formas muito importantes de afloramento da subjetividade e da conscientização sobre a identidade pessoal, cultural e social que são construídas, reconstruídas e ressignificadas ao longo das nossas vidas por meio da palavra, seja ela escrita ou falada, nas palavras de Ferreira (2021, p. 07)

a palavra é mesmo uma entidade mágica. Fugidia, ela nos faz perseguir um sentido. Às vezes, se esconde e não nos permite entendê-la em plenitude, mas, ainda assim, nos arrebatava, encanta, envolve e toma conta dos nossos corações e mentes.

Apêndice A

Menino que olhava o horizonte

Maria Silma Lima de Brito

S- boa tarde pra vocês...

[[

P- bom dia... bom dia...

S- é...

S- hoje eu vou contar uma pequena história pra vocês... o nome dessa história... é a história do menino que olhava o horizonte... certa vez... em uma cidade no interior de Pernambuco... uma cidadezinha chamada Correntes... em um lugar muito ALTO morava um menino... o menino... era muito travesso... muito especial... e todos os dias... quando chegava à tarde... ele sentava em uma pedra... e ali ele ficava olhando o horizonte... olhava e pensava... um dia eu chego lá... e ele foi persistindo... persistindo... e nunca desistiu... um problema familiar não é... na sua casa... eles tiveram que partir... sair daquela cidade e vir para outra... e ele ficou animado... gostava de fazer amizades... e sabia que nesse outro lugar... ele também iria conquistar o seu espaço e chegou assim em uma cidadezinha pequena no interior de Alagoas... Teotônio... ali ele firmou-se... fez amiza::des... brincou... brincava na rua... não parava... mas ele... nunca esquecia... daquele horizonte... quando ele olhava lá no morro... lá na sua casinha... uma casinha de taipa... uma casinha pequenininha... feita pelo seu pai... seu pai... nunca desistiu dele... juntou aqueles menininhos ali... no interior de Alagoas e juntos... eles foram crescendo... e seu pai sempre olhava e dizia: “esse meu Nego vai longe” ... ele vai conquistar muitas coisas na vida... e na esco::la... ele sempre teve muito sucesso... adorava poesias... TUDO inspirado num professor... Marlon ... um professor que... ele admirava... quando o professor começava a aula... ele era o primeiro a sentar... na primeira cadeira estava... atento para ouvir e depois... também copiar... não é?... e assim esse menino foi crescendo... foi

crescendo... vendeu picolé... trabalhou na rua... muitas coisas ele fez... mas ele nunca esqueceu daquele horizonte... onde de lá ele via que um dia chegaria lá... e assim... ele foi galgando... crescendo... conquistando... ele enTROU na graduação... alegria pra o seu pai... felicidade tamanha não existiu... e TODos na família... ficaram ali envolvidos... da realização... daquele menino que sempre olhava pra o horizonte... e assim chegou na graduação... encontrou uma profeSSORA que encantou seu coração... quando ele olhava para ela... ele sentia... que energia... que dedicação... e assim... ele foi crescendo... foi crescendo e NUNCA desistiu... jamais desistiu... e certa noite... em uma noite especial... um LIVRO ele lançou... alegria para sua família... seus pais... sua MÃE... também muito realizada ficou... e seu pai então... oh que satisfação... vendo aquele pequeno menininho que olhava lá do horizonte... mas que nunca desistiu... de buscar os seus sonhos e conquistar o seu espaço... e assim... esse menino nunca deixou de olhar o horizonte... e nunca deixará... obrigada...

P- ahn.. ((aplausos))...

Referências

BUSSATO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson S. de. **Oralidade na Educação Básica**: o que saber e como ensinar. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2021.

GOMES, Adriano Lopes. **A voz que vem de longe**: os códigos paralinguísticos na compreensão de narrativas oralizadas. Trabalho apresentado no Núcleo de Produção Editorial, XXVI Congresso Anual em Ciência da Comunicação, Belo Horizonte/MG, 02 a 06 de setembro de 2003.

GUIRAUD, Pierre. **A linguagem do corpo**. São Paulo: Ática, 1991.

KERBRAT-ORECCHIONI Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial; 2006.

LIMA, Marcos Aurélio de. **A retórica em Aristóteles**: da orientação das paixões ao aprimoramento da eupraxia. Natal: IFRN, 2011.

MACHADO, Regina. **Acordais**: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita** 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003. Série princípios.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RECTOR, Monica; TRINTA, Aluizio Ramos. **Comunicação do corpo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999. (Série Princípios).

SANTOS, Maria Francisca Oliveira; MELO, Deywid W. de (org.). **Retórica e análise da conversação**: um encontro possível. Maceió: EDUFAL, 2011.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira; MELO, Deywid W. de; DIKSON, Dennys (org.). **Interfaces com a análise da conversação**: olhares diversos em teorias imbricadas. Maceió: EDUFAL, 2014.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **A interação em sala de aula**. 2. ed. Recife: Bagaço, 2004.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. As narrativas: sua importância na nossa vida e na escola. In: CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da S.; FUMES, Neiza de Lourdes F. (org.). **Educação e Linguagem**. Saberes e Práticas. 1. ed. v. 1. Maceió: EDUFAL, 2006. p. 75-89.

|| C A P Í T U L O 7 ||

LÍNGUA, ENSINO E ARGUMENTAÇÃO: DA FORMAÇÃO À INSCRIÇÃO DE AUTORIA NA REDAÇÃO DO ENEM

Débora Massmann¹

Renata Meneghetti Sarzi Sartori²

Tatiana Weber Mallmann³

| 1. Considerações iniciais

*La grande différence entre la rhétorique et l'argumentation
tient au fait que
la première aborde la question par le biais de la réponse,
la présentant comme disparue, donc résolue,
tandis que l'argumentation part de la question même,
qu'elle explicite pour arriver à ce
qui résout la différence, le différend, entre les individus.*

(MEYER, 2011)

- 1 Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas. E-mail: massmann.debora@gmail.com.
- 2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: renatasarzisartori@gmail.com.
- 3 Mestra em Psicologia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: tatianaweber@mx2.unisc.br.

Tal como apresentado em nossa epígrafe, retórica e argumentação têm suas especificidades e buscam, cada uma a sua maneira, produzir formas de persuasão e convencimento: enquanto a retórica, segundo Meyer (2011), parte das respostas em circulação para recuperar questões possíveis; a argumentação, por sua vez, explora o conflito, o contraditório, e pela práxis persuasiva conduz ao acordo possível. A argumentação encontra terreno fértil para se desenvolver nas situações do cotidiano constituídas de disputas discursivas que se manifestam no e pelo simbólico partilhado.

Nesse sentido, quando trabalhamos com a argumentação, adentramos no universo do desacordo onde o conflito não se dá “entre aquele que diz branco e aquele que diz preto”, mas sim “entre aquele que diz branco e aquele que também diz branco, mas que não entendem a mesma coisa a respeito da ‘brancura’” (RANCIÈRE, 1999, p. 35). É nessa disputa em torno das nuances de sentidos que a argumentação se manifesta, funciona e produz seus efeitos. Entendemos assim que a argumentação se apresenta naquelas situações que têm como ponto de partida o litígio (ou o efeito de litígio) entre os indivíduos. Nesse sentido, a argumentação materializa a força do simbólico e se apresenta como o caminho possível para que os diferentes pontos de vista sejam expressos e ponderados de modo a se produzir um efeito de consenso e de acordo.

Definida como uma prática languageira constitutiva da vida em sociedade, a argumentação permite ao indivíduo defender seus posicionamentos em relação a qualquer assunto de ordem pessoal, política, científica e social, entre outros. Dada sua espessura na relação linguagem e sociedade, podemos compreender que a argumentação é fundamental para que os indivíduos, efetivamente, exerçam sua cidadania. Assim, ao observarmos o funcionamento da argumentação na sociedade, compreendemos que ela se manifesta na oralidade e na escrita e, tal como acontece com outras práticas languageiras, tem um lugar de destaque na sala de aula, está institucionalizada no sistema educacional brasileiro, conforme previsto na legislação educacional.

Nos anos finais (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental 2, por exemplo, muitas escolas começam a trabalhar as nuances da argumentação escrita, cujas habilidades serão amplamente desenvolvidas no Ensino Médio. Sua prática escrita se apresenta, inclusive, como um dos principais instrumentos avaliativos para o ingresso no Ensino Superior, uma vez que diferentes Instituições de Ensino Superior públicas e privadas elegem o texto dissertativo-argumentativo como o dispositivo de referência para analisar a forma de expressão da modalidade escrita da língua portuguesa do Brasil, etapa necessária para o ingresso na universidade.

Diante do exposto, neste estudo, selecionamos como objeto de investigação o funcionamento da autoria nos textos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para isso, inicialmente, apresentamos o processo de instalação e consolidação do ENEM no país; em seguida, refletimos sobre o ensino de língua portuguesa e sobre o processo de produção de textos na educação básica e no ENEM; por fim, percorremos os critérios indicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP⁴) para avaliar a construção da textualidade nas redações, compreendendo aí todo o processo, isto é, desde o projeto de texto até a exposição/organização dos argumentos, para assim analisar nuances da autoria no ENEM.

2. O ENEM em sua historicidade

Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) se apresenta como um importante instrumento para avaliar o desempenho de estudantes concluintes da educação básica (ensino fundamental e médio). De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP⁵), desde o seu surgimento, essa avaliação é constituída por questões de múltipla escolha (63 questões de 1998 a 2009) e por uma prova de redação, a qual exige a produção

4 Disponível em ENEM – INEP (www.gov.br). Acesso em 20 out. 2022.

5 Disponível em ENEM – INEP (www.gov.br). Acesso em 20 out. 2022.

de um texto dissertativo-argumentativo de, no mínimo, oito (8) linhas e, no máximo, trinta (30). O conteúdo das questões objetivas envolve quatro áreas do Conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias.

Após seis anos de criação, o ENEM foi modificado: deixou de ser apenas um instrumento de avaliação de egressos/as da educação básica e passou a ser uma ferramenta utilizada para ingresso no ensino superior de algumas instituições particulares. Anos mais tarde, em janeiro de 2009⁶, o Ministério da Educação (MEC) desenvolveu o Sistema de Seleção Unificada (SISU) destinado aos/às candidatos/as que pretendem se inscrever em instituições públicas de Ensino Superior. A partir desse momento, a nomenclatura do exame foi alterada passando a ser chamado de “o novo ENEM”. Nesse formato, o exame era composto por cento e oitenta questões de múltipla escolha e uma prova de redação, constituindo-se o maior e o mais completo instrumento de avaliação educacional do país.

Em continuidade a essa trajetória, foi criado pelo Governo Federal, em 2010, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), um programa destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva. Também, nesse período, foi implementado o Programa de Financiamento Estudantil (P-FIES). Com isso, foi possível oportunizar o ingresso em instituições de ensino superior privadas àqueles/as que não possuíam/em condições financeiras para pagar a graduação pretendida.

6 Ainda em 2009, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio Para Pessoas Privadas de Liberdade e Jovens Sob Medida Socioeducativa (ENEM PPL). A prova segue exatamente o mesmo padrão do ENEM regular, com 180 questões objetivas fracionadas em quatro provas e redação. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável por realizar o exame, o ENEM PPL possui as mesmas características e o mesmo grau de dificuldade que o ENEM regular. Por isso, os candidatos de ambas as provas podem concorrer a vagas no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e podem utilizar a nota do Exame em outros programas, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). (Para mais informações, confira ENEM – INEP (www.gov.br). Acesso em 20 out. 2022).

Desde 2013, o exame também contempla estudantes de cursos técnicos por meio do Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (SISUPEC), cujo processo seletivo é similar ao do SISU. Além disso, entre 2009 e 2016, o ENEM foi utilizado também como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo, substituindo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que voltou a ser realizado a partir de 2017.

Em 2014, o INEP firmou acordo com mais de 50 universidades, institutos politécnicos e escolas superiores portuguesas de aproveitamento dos resultados do ENEM para ingresso em suas graduações. Desse modo, segundo o INEP, os/as participantes do exame podem usar seus resultados individuais em processos seletivos de universidades portuguesas.

Por fim, em 2020, ocorreu a primeira edição da modalidade digital do ENEM, que passou a ser chamado de ENEM Digital. Essa proposta inovadora surgiu em função da pandemia de covid-19, que produziu grandes impactos na educação mundial. Diante desse novo formato, o MEC estima que, até 2026, a aplicação do ENEM se torne 100% digital. Hoje, a nota do exame também é utilizada na concessão de bolsas de estudos do programa Ciências sem Fronteiras e é divulgada por escola com estratificação nos níveis socioeconômicos.

Nesse percurso de consolidação, observamos que, em muitas Instituições de Ensino Superior, o ENEM acabou substituindo o tradicional vestibular, tornando-se um exame de grande importância no Brasil. Atualmente, como destacamos acima, as provas do ENEM são realizadas com duas aplicações diferentes, uma para modalidade impressa e outra para versão digital, distribuídas em dois domingos consecutivos. No primeiro dia, os estudantes devem responder a quarenta e cinco questões de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; quarenta e cinco questões de Ciências Humanas e suas Tecnologias e ainda realizar a prova de Redação, totalizando cinco horas e trin-

ta minutos de avaliação. No segundo dia, os candidatos testam seus conhecimentos em noventa questões com conteúdos relacionados às Ciências da Natureza e suas Tecnologias e à Matemática e suas Tecnologias. Nesta etapa, o tempo para realização das provas é de cinco horas.

| 3. Entre língua, ensino e imaginário, o texto

Considerando a historicidade do ENEM, ao longo de mais de 20 anos de existência, é possível observarmos que, no maior processo avaliativo educacional de nosso país, a produção textual sempre ocupou posição de destaque. À medida que o ENEM se propôs a avaliar a modalidade de expressão escrita da língua na variedade padrão, por meio da produção de um texto dissertativo-argumentativo, deu a conhecer a relevância social, educacional e científica das formas de construir e defender um ponto de vista e/ou uma opinião. O texto se inscreve assim como objeto central nesse processo avaliativo.

De nossa posição, refletir sobre a noção de texto implica adentrar em um universo heterogêneo cujas fronteiras são delineadas de forma tênue entre seu funcionamento empírico, de um lado, e seu funcionamento acadêmico-científico, de outro. De fato, se considerarmos nossa experiência e nossa história de usuários/as de uma língua, certamente, temos uma definição de texto que foi aprendida na escola, nas aulas de língua, a saber, aquela de que o texto é uma peça verbal que tem, necessariamente, começo, meio e fim e que deve ser apresentada, preferencialmente, na modalidade escrita.

Como ensina Indursky (2006, p. 35), tal definição circula em nosso imaginário de língua(gem) como um “pré-construído”, da ordem “do todo mundo sabe o que é”. Certamente, no senso comum, deparamo-nos com uma naturalização dos sentidos de texto que partem do seu funcionamento empírico. Mas parece haver também um equívoco importante nesse pré-construído: se todo mundo sabe o que é um texto, por que a produção textual constitui um ponto sensível para a maioria

dos/as candidatos/as nos exames de admissão ao ensino superior (vestibular e ENEM)? Com efeito, à primeira vista, percebemos uma grande diferença entre “dizer” o que é o texto (isto é, apresentar uma definição metalinguística) e saber produzir um texto (organizar as ideias de modo a construir uma unidade de significação coesa e coerente).

A proficiência em língua portuguesa, as práticas de leitura e de produção textual (oral e/ou escrita) na educação básica historicamente têm se apresentado como uma das grandes fragilidades de nosso sistema educacional. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)⁷, organizado pelo Instituto Paulo Montenegro (IPM) e pela ONG Ação Educativa, em 2018, considerando a população brasileira entre 15 e 64 anos, os índices de alfabetismo no país se apresentavam da seguinte maneira: apenas 12% da população alcançava o nível de proficiência⁸ em língua portuguesa; 25%, o nível intermediário; 34%, o nível elementar; 22%, o nível rudimentar; e 8%, o nível analfabeto. Os dados desse período apontam ainda que 38% dos estudantes do ensino superior não dominavam habilidades básicas de leitura e escrita em língua materna.

7 Disponível em <<https://alfabetismofuncional.org.br/>>. Acesso em 08 ago.2022.

8 De acordo com o INAF, é considerado alfabetizado proficiente o indivíduo que ocupa o topo da escala de alfabetismo funcional, e consegue elaborar “textos de maior complexidade (mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opina sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto [...]”; É considerado alfabetizado no nível intermediário o indivíduo capaz de localizar informação expressa de forma literal em textos diversos (jornalístico e/ou científico) realizando pequenas inferências. [...] Além disso, o alfabetizado intermediário interpreta e elabora síntese de textos diversos (narrativos, jornalísticos ou científicos), relacionando regras com casos particulares, reconhece evidências e argumentos e confronta a moral da história com a própria opinião ou com o senso comum. Por fim, ele reconhece o efeito de sentido ou estético de escolhas lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou de sinais de pontuação. É considerado alfabetizado em nível elementar o indivíduo capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, observando certas condições e realizando pequenas inferências; É considerado alfabetizado rudimentar aquele que consegue localizar informações explícitas, expressas de forma literal, em textos compostos essencialmente de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano”. E analfabetos são aqueles indivíduos que “não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares como o do telefone, da casa, de preços etc.” (Disponível em <<https://alfabetismofuncional.org.br/>>. Acesso em 08 ago.2022).

Com a pandemia, a defasagem na proficiência em língua portuguesa na educação básica ficou ainda mais acentuada no comparativo com anos anteriores, como mostram os gráficos publicados pela Agência do Senado Federal⁹:

Imagem 1 – Comparativo rendimento escolar

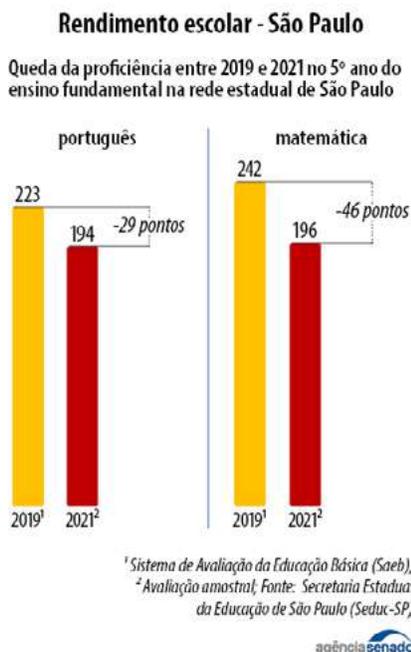
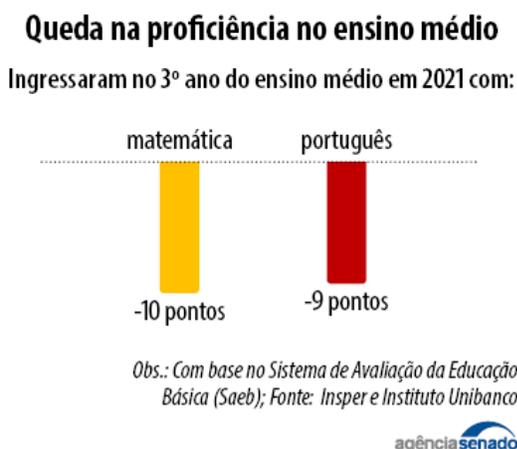


Imagem 2 – Proficiência Ensino Médio



Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>

Esses indicadores, somados às informações divulgadas anualmente pelo INEP, após a realização do ENEM, contribuem para estabelecermos um retrato complexo sobre o domínio das habilidades de leitura e escrita em língua portuguesa. A tabela abaixo indica que as produções textuais que alcançaram a nota 1000, índice de excelência na avaliação textual do ENEM, têm diminuído consideravelmente

9 Disponível em <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>>. Acesso em 08 ago. 2022.

ano a ano. Se em 2016, foram 77 redações nota 1000, em 2021, apenas 22 conseguiram tal feito.

Tabela 1 – Número de inscritos x Redações nota 1000

| Ano | Inscritos | Redações nota 1000 |
|------|-------------------|--------------------|
| 2016 | 8.627.371 milhões | 77 |
| 2017 | 6.731.186 milhões | 53 |
| 2018 | 5.513.662 milhões | 55 |
| 2019 | 5.095.308 milhões | 53 |
| 2020 | 5.783.357 milhões | 28 |
| 2021 | 4.004.764 milhões | 22 |

Fonte: Arquivo pessoal

É possível que os/as avaliadores/as das bancas de redações do ENEM estejam a cada ano mais rigorosos/as e isso pode sim impactar nos números de textos com nota máxima. Tal rigor se confirma, por exemplo, no que tange à Competência I da avaliação da redação, que trata do domínio da escrita formal da língua portuguesa: para que a nota máxima nessa Competência seja obtida, não é suficiente conter uma estrutura sintática correta, na qual se admite apenas uma única falha; é preciso que ela seja caracterizada por uma certa complexidade na escrita, com orações intercaladas e subordinações que revelam um bom domínio da escrita no que se refere à organização no interior dos períodos. Outro exemplo contempla a Competência II: atualmente, há mais rigor na avaliação correspondente a esta Competência, uma vez que o repertório – todo conhecimento revelado no texto referente ao tema – deve extrapolar os textos motivadores da Proposta de Redação, indicando conhecimento prévio do/a candidato/a. Também é necessário que as informações, fatos, opiniões, citações ou experiências vividas não só estejam legitimadas pelas áreas

do conhecimento científico e/ou cultural, mas que sejam também pertinentes ao tema – ou seja, que o repertório esteja associado ao menos a uma das palavras-chave da frase temática apresentada pela proposta para a escrita do texto –; além disso, é recomendado o uso produtivo desse repertório, isto é, que haja um vínculo explícito entre o repertório e a discussão feita por comparação, contraponto ou exemplificação (BRASIL, 2019b, p. 19).

Dadas as condições da educação brasileira, é possível também que esse fenômeno da queda de redações nota 1000 esteja relacionado à formação que as instituições de ensino da educação básica estão oferecendo aos/às estudantes. Nesse sentido, os gráficos e as tabelas apresentados acima, oriundos de diferentes fontes de pesquisa, funcionam, na direção de confirmar a precarização do ensino de língua portuguesa na educação básica que deixa lacunas importantes, especialmente, no que concerne à leitura, à compreensão e à produção de textos.

No ENEM, essas práticas assumem um papel fundamental uma vez que a produção textual, como destacado anteriormente, é decisiva tanto no que se refere à aprovação, quanto no que diz respeito à classificação e ao desempate relativos ao ingresso em cursos de graduação, especialmente, em universidades públicas, onde a concorrência é maior.

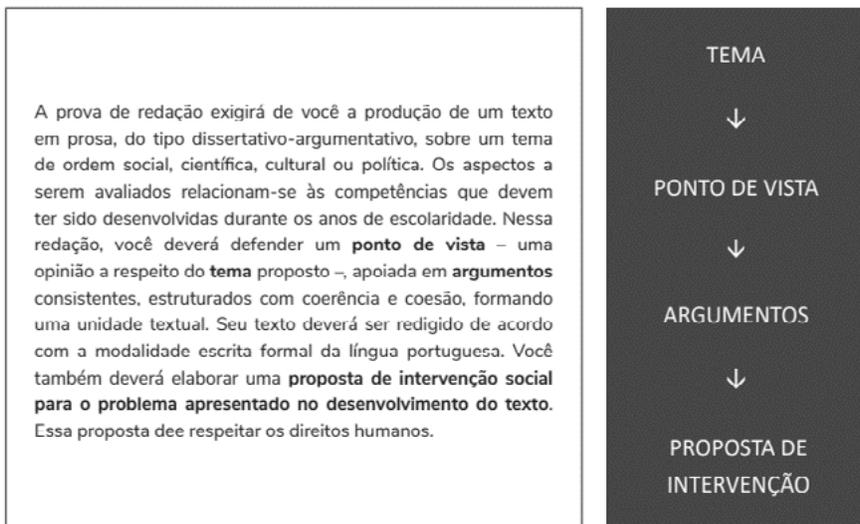
4. Sentidos para o texto no/do ENEM e a questão da autoria

No âmbito do ENEM, a produção textual é tão importante que a ela é dedicada uma cartilha específica. De fato, no processo de preparação, o/a participante tem acesso a diferentes documentos que lhe fornecem diretrizes para a realização da prova. Dentre eles, destaca-se a publicação *A redação no ENEM 2022: cartilha do participante* (BRASIL, 2022), instrumento que apresenta ao/à participante as especificidades e os critérios de avaliação da produção textual. Ao acessar essa cartilha, num primeiro momento, tomamos conhecimento de questões

gerais concernentes ao ENEM, como o fato de que ele é constituído de “quatro provas objetivas e uma prova de redação” (BRASIL, 2022, p. 4).

Ao adentrarmos no universo da produção textual, deparamo-nos com a descrição sobre a prova de redação que atualiza uma série de conteúdos e conhecimentos trabalhados na Educação Básica, referentes ao gênero textual requerido que, segundo as orientações da cartilha, deve ser apresentado como “um texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo” (BRASIL, 2022, p. 4), como indicado no recorte abaixo. Paralelamente à descrição das formas de produção textual, é possível visualizarmos um roteiro que tem por objetivo orientar visualmente o/a participante sobre as etapas da escrita.

Imagem 3 – Apresentação da prova de redação



Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A redação no ENEM 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022. p. 18.

Ao ilustrar o processo de escrita, o esquema acima materializa graficamente um esboço que remete ao arcabouço retórico-argumentativo, cujas bases remontam à retórica clássica. De acordo

com Massmann (2017, p. 150), as produções dissertativo-argumentativas em língua portuguesa costumam

seguir uma estrutura retórica muito peculiar: no(s) parágrafo(s) inicial(is), apresenta-se a tese e seus argumentos; no(s) parágrafo(s) seguintes, desenvolve-se a argumentação, isto é, os argumentos são expostos de modo a fundamentar a tese que está sendo defendida; e, em seguida, no(s) parágrafo(s) final(is), retoma-se a tese para confirmá-la ou refutá-la e, na sequência, expõe-se a conclusão do texto.

Para a autora, essa forma de apresentação da argumentação em língua portuguesa coloca em funcionamento uma memória que se sustenta nos postulados aristotélicos que “preveem a apresentação da tese nas primeiras etapas da *dispositio*”¹⁰ (MASSMANN, 2017, p. 150). A *dispositio*, conforme Mosca (2004, p. 28), pode ser definida como a “maneira de dispor as diferentes partes do discurso, o qual deve ter os seguintes componentes: exórdio, proposição, partição, narração/descrição, argumentação (confirmação/refutação) e peroração. Trata-se da organização interna do discurso, de seu plano”.

Avançando nos gestos de leitura da cartilha, acessamos a noção de texto que sustenta todo o processo avaliativo da prova de redação do ENEM, a saber, “o texto é uma unidade de sentido em que todos os aspectos se inter-relacionam para construir a textualidade” (BRASIL, 2022, p. 9). Ao definir texto como uma unidade de significação que permite acessar e compreender o funcionamento da textualidade, o ENEM coloca a noção de texto em uma perspectiva mais aberta e mais fluida de modo a considerá-lo como um observatório potente para analisar a linguagem (e a argumentação) em funcionamento na sociedade. Além disso, articulada à tal definição, já é possível conhecer como se dará o processo avaliativo: “a avaliação dos tex-

10 Para os gregos, o sistema retórico era composto de quatro partes: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio*. Os autores latinos ampliaram esse sistema acrescentando-lhe a *memoria*.

tos é separada por competências, o que torna o processo mais objetivo (BRASIL, 2022, p. 9).

De fato, são apresentadas cinco competências que compreendem requisitos a serem alcançados no desenvolvimento da proposta, conforme indica o quadro abaixo, retirado de *A redação no ENEM 2022: cartilha do participante* (BRASIL, 2022). Tais competências constituem uma matriz de referência para que a avaliação siga parâmetros padronizados que visam a analisar, entre outros aspectos, a variedade da língua, a capacidade de leitura, compreensão e interpretação da temática, o desenvolvimento da argumentação (apresentação de um ponto de vista e de seus argumentos, uso de conectores, elementos coesivos, etc.) e a proposta de intervenção.

Imagem 4 – Quadro de competências

| | |
|---------------|--|
| Competência 1 | Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. |
| Competência 2 | Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa. |
| Competência 3 | Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. |
| Competência 4 | Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. |
| Competência 5 | Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. |

Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A redação no ENEM 2022: cartilha do participante**. Brasília, 2022. p. 18.

Observando as competências que constituem a matriz de avaliação do ENEM, interessa-nos analisar, especificamente, a competência III, que se apresenta como aquela em que se avalia a capacidade de o/a participante “selecionar, relacionar, organizar e interpretar informa-

ções, fatos, opiniões em defesa de um ponto de vista” (BRASIL, 2022 p. 5). Esse descritor é responsável por avaliar a construção de sentido do texto, observando o caminho percorrido pelo/a participante e os recursos que são mobilizados para sua argumentação. Com isso, é esperado que cada participante demonstre a capacidade de selecionar os argumentos mais adequados e organizá-los de um modo estratégico a partir de um projeto de texto prévio à sua escrita, observado pelo/a avaliador/a a partir da organização das ideias no texto. Além disso, no âmbito desta competência, espera-se que esse/a participante relacione e interprete as informações para desenvolvê-las em defesa de sua opinião acerca do tema proposto pela prova de redação. Em síntese, importa aqui que o texto do/a participante seja escrito de modo organizado, consistente e estratégico, sem deixar lacunas de informação para que o/a leitor/a preencha. Sendo assim, o texto deve ser autossuficiente, autônomo, sem depender de conhecimentos externos ou mesmo dos textos motivadores para que faça sentido.

Na análise e avaliação desta Competência, a noção de projeto de texto ocupa uma posição importante para o processo de avaliação. De acordo com o *Manual de correção da redação – Competência 3* (BRASIL, 2019c, p. 11), a noção projeto de texto, desenvolvida por Abaurre (2012), deve ser compreendida como

um esquema geral da estrutura de um texto, no qual se estabelecem os principais pontos pelos quais deve passar a argumentação a ser desenvolvida. Nele também devem ser determinados os momentos de introduzir argumentos e a melhor ordem para apresentá-los, de modo a garantir que o texto final seja articulado, claro e coerente. Trata-se de um planejamento prévio à escrita da redação e que se mostra subjacente no texto final – isto é, não é um rascunho ou um esquema explícito, mas um esquema que se deixa perceber pela organização dos argumentos presentes no texto (BRASIL, 2019c, p. 11).

Compreende-se, assim, que a noção de projeto de texto é um dos pilares em que se sustenta a avaliação da Competência III. Por meio de tal roteiro de produção textual, parece ser possível observar, de um lado, os meandros da leitura, da interpretação e da compreensão dos textos motivadores e do conhecimento de mundo e, de outro lado, o modo como cada participante, com autonomia e perspicácia, inscreve-se na posição de autoria para desenvolver sua produção textual com vistas a formular um texto inovador, autônomo, criativo e autoral.

Levando em consideração as nuances que estão subjacentes ao projeto de texto, conforme o disposto no *Manual do Avaliador de 2019* (BRASIL, 2019c), a Competência III avalia o/a participante em seis níveis diferentes, classificados do 0 ao 5, sendo este último a nota máxima do descritor. A seguir, apresentamos cada um dos níveis de avaliação dessa Competência, de acordo com a Matriz de Referência para Redação do ENEM:

Imagem 5 – Competência III

| Competência III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. | |
|--|---|
| 0 | Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista. |
| 1 | Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista. |
| 2 | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista. |
| 3 | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista. |
| 4 | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista. |
| 5 | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista. |

Fonte: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Manual de correção da redação** – Competência 3. Brasília, 2019c.

Observamos que, a partir do nível 4, a Competência III faz menção à presença de autoria, que, para os avaliadores, no processo de correção, está relacionada ao projeto de texto elaborado estrategicamente e ao desenvolvimento de informações, fatos e opiniões trazidos pelo participante em seu texto de forma exitosa. Assim, para que a autoria seja considerada presente na redação do/a participante, é preciso que ele/a desenvolva sua produção textual de forma organizada e gradativa em conformidade com o que foi programado pelo projeto de texto com vistas a defender seu ponto de vista.

Há muito o conceito de autoria é discutido, várias são as teorias e renomados são os autores que o definem. Para nós, no entanto, na avaliação de redações, o conceito de autoria se mostra relacionado ao projeto de texto elaborado e ao desenvolvimento de informações, fatos e opiniões trazidos pelo participante para sua redação.

Isso significa que um texto com autoria é aquele em que o participante apresenta um projeto de texto estratégico e consegue cumprir com êxito, de maneira organizada e consistente, o que foi programado nesse projeto (BRASIL, 2019c, p. 13).

Desse modo, constatamos que a noção de autoria para a avaliação do texto no ENEM não está relacionada à originalidade, criatividade, mas ao desenvolvimento de um projeto de texto bem planejado e com notável articulação das ideias. Em outras palavras, compreende-se que a inscrição do/a participante em uma posição de autoria é moldada e definida a partir das coerções situacionais e avaliativas do ENEM. A autoria não será, pois, avaliada por meio da inventividade e autenticidade, mas sim pela capacidade de organização prévia do arcabouço argumentativo e da habilidade de execução do plano de desenvolvimento das ideias que sustentarão a produção textual. Nesse sentido, a autoria aqui está muito mais relacionada à técnica de organização preliminar do texto do que à capacidade de o/a participante se inscre-

ver numa posição ativa diante de um tema proposto, problematizando-o, questionando-o e refutando a ideia de passividade nos termos de Bakhtin (2011), a saber, “no sentido de apenas montar os pontos de vista alheios, as verdades alheias, renunciando inteiramente a seu ponto de vista, à sua verdade” (BAKHTIN, 2011, p. 339).

| 5. Considerações finais

Neste estudo, da perspectiva das ciências da linguagem, dedicamo-nos a refletir sobre a questão da autoria nas redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em nosso percurso de escrita, foi preciso, inicialmente, (re)conhecer o advento do ENEM e sua institucionalização, bem como compreender as condições e os desafios relativos ao ensino de língua portuguesa e à produção textual na educação básica.

Conhecendo a historicidade que é constitutiva do ENEM e, conseqüentemente, as especificidades do ensino de língua portuguesa no país, investimos no estudo dos instrumentos e critérios indicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP¹¹) para avaliar a produção textual no ENEM. No corpo documental analisado, foi possível compreender que a autoria não se manifesta como um traço de autenticidade do/a participante, resultante de sua inscrição na posição de autor/a produtor/a de conhecimento. A análise demonstrou que, de acordo com as diretrizes do ENEM, a autoria se restringe a uma técnica que resulta das coerções situacionais e discursivas a que o/a participante está exposto/a no desenvolvimento da sua produção textual.

Diante disso, entendemos que o ENEM se constitui como um espaço de produção textual muito peculiar: não se pode perder de vista que as redações ali produzidas constituem um instrumento avaliativo que é regulado por diretrizes rigorosas e cuja apreciação será realiza-

11 Disponível em ENEM – INEP (www.gov.br). Acesso em 20 out. 2022.

da por uma banca de especialistas. O/a leitor/a potencial deste texto é também seu/sua avaliador/a. Desse modo, o objetivo do/a participante é demonstrar conhecimento de todas as competências que sustentam a referida avaliação. Nesse sentido, a autoria parece se colocar apenas como um requisito técnico a ser seguido e alcançado em conformidade com o que está previsto na cartilha do/a participante.

Referências

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011. p. 3-186.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A redação no ENEM 2022**: cartilha do participante. Brasília, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Manual de correção da redação – competência 1**. Brasília, 2019a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Manual de correção da redação competência 2**. Brasília, 2019b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Manual de correção da redação – competência 3**. Brasília, 2019c.

BRASIL. **Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público**. Agência Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em: 06 nov. 2022.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional**. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 08 ago. 2022.

MASSMANN, Débora. **Retórica e argumentação**: percursos de sentidos na biculturalidade. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH-USP, 2004.

MEYER, Michel. **La rhétorique**. 3. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **Disagreement**: politics and philosophy. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

MEDO E COMPAIXÃO SOB A TOGA: AS PAIXÕES ARISTOTÉLICAS E SUA RELAÇÃO COM O DISCURSO FORENSE

Shania Jéssika Cavalcante Rodrigues Gomes¹

Maria Francisca Oliveira Santos²

| Considerações iniciais

Desde a Antiguidade Grega, a Retórica, ciência que estuda as influências do discurso persuasivo, tem se apresentado como objeto de interesse dos pesquisadores. Na modernidade, especialmente após a primeira metade do século XX, tais estudos representam um importante contributo àqueles que analisam a linguagem, uma vez que avaliam a teoria argumentativa no discurso (oral ou escrito) de modo a propiciar sua melhor compreensão.

Sendo assim, apesar de terem se passado tantos anos desde o seu nascedouro, e após inúmeras pesquisas na área, permanece latente a importância de novos estudos no âmbito da Retórica. Acredita-se que deva haver uma gama de campos ainda muito pouco explorados

1 Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Literatura – PPGLL da Universidade Federal de Alagoas – UFAL. E-mail: shania-letras@hotmail.com.

2 Professora da Universidade Federal de Alagoas – UFAL e da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. E-mail: mfosal@gmail.com.

nos estudos retórico-argumentativos, os quais podem auxiliar nos mais variados meios de interação social; de modo que, onde houver a utilização da linguagem com o escopo de persuadir, aí também haverá a ingerência da Retórica e, possivelmente, um objeto passível de análise.

Sob essa perspectiva, o presente artigo tem o objetivo de analisar o modo como se apresentam, retoricamente, duas das paixões aristotélicas (*ódio* e *compaixão*), em audiência de Tribunal do Júri, tendo em vista compreender de que maneira o despertar dessas paixões pode ser um recurso utilizado pelos oradores para atingir seus intentos persuasivos. Para melhor situar o trabalho, foi proposta a seguinte questão norteadora: a despeito de seu viés de racionalidade, como a construção argumentativa, no discurso forense, agrega os elementos passionais de *medo* e *compaixão*?

O percurso do trabalho se desenvolve com o intento de buscar responder a essa pergunta. Para tanto, tratou-se dos gêneros e argumentos retóricos sob uma perspectiva atualizada da concepção aristotélica de gêneros, analisando-se os gêneros *acusação* e *defesa* e o modo como os argumentos retóricos foram apresentados em tais gêneros. Em seguida, tratou-se das paixões aristotélicas, fazendo-se um recorte na vasta teoria da Retórica para focar as análises nas paixões retóricas de Aristóteles insculpidas em sua obra *Retórica, Livro II*; por fim, passou-se aos aspectos metodológicos e às análises, concluindo-se com as considerações finais.

Justifica-se, ainda, a importância do estudo das paixões na Retórica em razão de ainda haver “uma veia inesgotável de possibilidades de reflexões sobre a doutrina das paixões expostas pelo filósofo de Estagira” (FIGUEIREDO et al., 2017, p. 9). Mais especificamente no âmbito jurídico, percebe-se que a argumentação patêmica carece de maiores reflexões, especialmente no ambiente de Tribunal de Júri, em que a mobilização das paixões por parte dos oradores pode significar, na *práxis*, um exercício nocivo ou benéfico do uso argumentativo

da palavra, do qual poderá resultar o cárcere ou a absolvição daquele que se encontra no banco dos réus.

1. Retórica: gêneros e argumentos

Tendo-se a Retórica como “a arte de persuadir pelo discurso” (REBOUL, 1998, p. XIV), pode-se dizer que, desde seu nascedouro, essa arte detinha um caráter sistemático, o que facilitava sua compreensão e utilização didática por parte de seus primeiros mestres; esse aspecto didático permanece até hoje.

Inaugurando aquilo que se pode chamar de uma lógica do discurso, Aristóteles (*Retórica, I*) sistematiza e descreve três elementos fundamentais de persuasão: os meios de persuasão ou meios de prova, que passaram a ser denominados de *ethos*, *pathos* e *logos*. O *ethos* diz respeito à imagem do orador, o *pathos* relaciona-se ao conteúdo emocional do discurso e, por fim, o *logos* se fundamenta na lógica do próprio discurso. Tais elementos permanecem até os dias atuais nos tratados sobre Retórica.

Além disso, o filósofo ainda organizou os gêneros do discurso oratório em três: *judiciário* (forense), *deliberativo* (político) e *epidíctico* (demonstrativo). Em linhas gerais, os três gêneros podem se distinguir em razão do auditório, da finalidade ou do tempo a que se referem. Assim, o gênero judiciário caracteriza-se por tratar de assuntos passados que dizem respeito à acusação ou à defesa de alguém. Tem como seu auditório o Tribunal do Júri, nos casos de crimes dolosos contra a vida, ou o próprio juiz (ou colegiado de juízes) nos demais casos. A finalidade do gênero judiciário pauta-se nos valores do justo ou injusto, de modo que o objetivo de determinar a justiça/injustiça de um ato jamais se modifica, “assim, por exemplo, é possível que um litigante, em certas ocasiões, não negue que algo aconteceu ou que ele causou dano; mas que tenha agido injustamente é algo que nunca admite” (ARISTÓTELES, 2011, p. 32-35).

Há uma relevância inegável no gênero judiciário, pois ele reflete uma ordem social vigente. Não podendo as pessoas (em tese) viverem ao arrepio da Lei, o gênero forense não apenas serve para expressar socialmente algumas ações, mas também atua para determinar condutas humanas, sempre com o escopo de alcançar a justiça. Vê-se, portanto, que o cerne do gênero judiciário não é propriamente se arguir culpa ou inocência, mas buscar um julgamento dos valores defendidos por uma sociedade em dado momento histórico e em contexto determinado. Assim, os critérios de justiça ou injustiça resumem a base da construção argumentativa desse gênero.

O gênero deliberativo, por sua vez, projeta-se para ações futuras e tem a assembleia, ou os eleitores potenciais, como auditório que visa persuadir. Segundo Reboul (1998), esse gênero se dirige a um público mais flexível, não especializado, e por isso há uma preferência em argumentar por meio de exemplos. Trata-se de gênero que atua para aconselhar ou desaconselhar determinada conduta. Além disso, sua finalidade é “determinar o útil ou o danoso de um procedimento aconselhado” (ARISTÓTELES, 2011, p. 22-23).

O terceiro gênero ensinado pelo mestre de Estagira é o epidíctico, que tem como auditório quaisquer espectadores que analisam o que está sendo dito, sem, necessariamente, terem que lançar algum juízo de valor definitivo; desse modo, qualquer plateia representa, em potencial, o auditório desse gênero. Segundo Aristóteles (2011, p. 19), o tempo presente é fundamental para o discurso epidíctico, vez que “se louva ou se censura em vista do estado de coisas presente, embora seja frequente o orador do discurso demonstrativo também evocar o passado e efetuar conjecturas a respeito do futuro”. Trata-se de gênero que se realiza no ato de louvar ou censurar algo ou alguém, com a finalidade de demonstrar aquilo que é nobre ou vil.

Apesar de haver essa definição dos gêneros retóricos, deve-se ter por certo que não existe texto puramente de um ou de outro gênero; normalmente há uma mescla entre eles, existindo sempre

um gênero predominante. Além disso, modernamente, é possível observar que as noções de gêneros aristotélicos – apesar de representarem um paradigma valioso para os estudos retóricos, especialmente por elaborarem uma sistemática que leva em consideração tanto o auditório quanto a finalidade dos gêneros (REBOUL, 1998), – sofreram algumas evoluções teórico-metodológicas, que permitem complementar as concepções do filósofo. Nesse sentido, Reboul (1998, p. 47) alerta para o fato de que “a teoria dos três gêneros hoje é bem mais restritiva”; para o autor, “há tantos outros tipos de discursos persuasivos além desses três”.

Sendo assim, é seguro afirmar que as noções de gêneros não são estanques, pois evoluíram de modo a compreender todo o universo de interação pela linguagem, já que a comunicação humana opera por meio deles. Em razão disso, com vistas a situar mais precisamente o campo de análise do presente trabalho, não se utiliza, isoladamente, a tipologia de gênero ternária instituída por Aristóteles (*Retórica, I*), mas se concede a essa abordagem uma ampliação das noções, para acrescentar o que a literatura moderna registra como sendo gêneros discursivos.

Nesse sentido, pode-se dizer que os mais variados textos com os quais é possível se deparar no cotidiano são exteriorizados por meio de gêneros que apresentam “padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2005, p. 96). Nesse ponto, se o propósito comunicativo é o elemento determinante para firmar o objetivo do gênero, de modo que este cumpre funções em determinadas situações comunicativas (MARCUSCHI, 2002), pode-se admitir que os gêneros se caracterizam primordialmente “por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (ANTUNES, 2017, p. 131).

Alicerçando-se nos autores supramencionados, e filiando-se a uma vertente sociointerativa da língua, compreende-se que *acusação* e *defesa* representam gêneros que atuam no âmbito do judiciário, pois nomeiam de fato as ações (propósitos comunicativos) próprias do ambiente forense: acusar e defender. Nesse sentido, são gêneros que “apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

No que toca aos argumentos retóricos, sua classificação remonta à antiguidade grega. Aristóteles (*Retórica, I*), por exemplo, os dividia em dois tipos principais: indutivos e dedutivos. Os primeiros são expressos por meio de exemplos, enquanto que os dedutivos são representados por entimemas, que são uma espécie de silogismo. Assim, “o exemplo é uma indução, o entimema é um silogismo” (ARISTÓTELES, *Retórica, I, 2*, 1356 b 3-4) Ainda, segundo o filósofo, o entimema é tido, geralmente, como “o mais eficaz dos meios de persuasão” (ARISTÓTELES, *Retórica, I, 1*, 1355 a 8-9).

Com o advento da Nova Retórica, assiste-se a uma proposta de classificação dos argumentos, desta vez relacionando-os às premissas que eles possibilitam suscitar, trata-se da classificação trazida no Tratado da Argumentação por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Nessa obra, os autores apresentam uma distribuição dos argumentos em quatro tipos principais: argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real, ligações (argumentos) que fundamentam a estrutura do real e argumentos por dissociação das noções.

Recebem o nome de quase-lógicos os argumentos que se assemelham a “raciocínios formais, lógicos ou matemáticos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 219), assim, apesar de deterem a aparência de argumentação demonstrativa, não são confundidos com esta. A força persuasiva de tais argumentos é apreendida, justamente, dessa semelhança que eles guardam com espécies de raciocínios incontesteáveis, que se aproximam a raciocínios lógico-matemáticos. Compõem

o grupo dos argumentos quase-lógicos: *contradições e incompatibilidades* (o ridículo), *identidade e regra de justiça*, argumentos quase matemáticos: *transitividade, dilema e definição*, entre outros.

São baseados na estrutura do real os argumentos que se apoiam na experiência, ou seja, valem-se dessa estrutura “para estabelecer uma solidariedade entre juízos admitidos e outros que se procura promover” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 297). Reboul (1998) vai dizer que os argumentos desse tipo se empenham em explicar e não mais em implicar. São exemplos desse tipo de argumento: *sucessão, causalidade e argumento pragmático*.

Já os argumentos que fundam a estrutura do real são aqueles que “fundamentam o real pelo recurso ao caso particular” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 399), de modo que esse caso particular pode assumir variados papéis, entre os quais os três a seguir são os principais: o *exemplo* que possibilitará uma generalização; a *ilustração*, que servirá de base para uma regularidade anteriormente estabelecida e o *modelo*, que apresenta o que deve ser imitado (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014). Além desses argumentos, têm-se a *comparação* e o argumento do *sacrifício*, bem como a *analogia* e a *metáfora* como os exemplos mais representativos dos argumentos que fundamentam a estrutura do real.

Por fim, os argumentos por dissociação das noções firmam-se na recusa em reconhecer ligações entre determinados elementos, são argumentos que visam efetivamente a dissociar noções como o *absurdo* e o *distinguo*. Desse modo, enquanto os argumentos dos três tipos anteriores reconhecem a existência de ligações entre termos que eram vistos como independentes, nos argumentos por dissociação de noções ocorre o contrário, de modo que “A técnica de ruptura de ligações consiste, pois, em afirmar que são indevidamente associados elementos que deveriam ficar separados e independentes” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 467-468).

Importa salientar a importância de compreensão desses argumentos para o presente artigo, em razão de se ter observado que, do mesmo modo que a argumentação não ocorre de uma forma pura, separada das paixões – pois, como relembra Plantin (2008), as relações que envolvem razões e emoções são mais complexas e não se podem explicar por meio de razões extremadas –, também as paixões (tal como apreendidas neste trabalho, ou seja: exploradas por meio da argumentação) não aparecem isoladas, mas amparadas por um arcabouço retórico que se apresenta, mormente, através dos argumentos.

| 2. As paixões aristotélicas

Como a própria Retórica grega detinha, em sua origem, um caráter eminentemente político, no sentido de influenciar as decisões de vida na pólis; assim também se formulou o conceito de paixões no âmbito da Retórica. “Para os Gregos, as paixões são acima de tudo políticas, no sentido lato do termo: marcam a vida na Cidade, ou seja, as relações que os homens livres estabelecem entre si” (MEYER, 1991, p. 11) Em vista dessa concepção grega das paixões, Aristóteles (2011, p. 21-23) as conceitua como sendo “as causas das mudanças nos nossos julgamentos e são acompanhadas de dor ou prazer”.

Nesse sentido, sabendo-se que na vida em sociedade é de fundamental importância a negociação das diferenças para a obtenção do bem comum, a retórica das paixões evidencia que o convencimento sobre uma questão não se alcança apenas por meio de provas racionais, mas também emocionais; uma vez que “Para convencer alguém é preciso comovê-lo e, sendo assim, conhecer as suas paixões, ou seja, as suas inclinações, gostos, desejos, crenças” (MEYER, 1991, p. 11).

No arcabouço teórico aristotélico, é possível encontrar considerações dispersas sobre as emoções ou paixões humanas, analisando-as sempre com vistas a um interesse filosófico particular, direcionando-se à análise de um problema específico. Nesse sentido, seus tratados

éticos consideram as paixões sob a perspectiva da virtude, enquanto que na *Poética*, por exemplo, o filósofo avalia as paixões na tragédia (TRUEBA ATIENZA, 2009).

No presente trabalho, situa-se a concepção das paixões tratadas por Aristóteles (384-322 a.C.) no *Livro II* de sua obra *Retórica*, em que o filósofo apresenta um total de catorze paixões retóricas, são elas: cólera, calma, amor, ódio, medo, confiança, vergonha, impudência, benevolência, compaixão, indignação, inveja, emulação e desprezo, das quais serão avaliadas, neste artigo, duas paixões específicas: a compaixão e o medo.

A compaixão é entendida pelo mestre estagirita como sendo

um sentimento doloroso gerado por um mal aparente capaz de nos aniquilar ou de nos afligir, mal esse que atinge alguém que não merece ser por ele atingido e que, presumimos, também pode nos atingir, ou a nossos aficionados (ARISTÓTELES, 2011, p. 17-20).

Na compaixão, fica evidente o sentimento de empatia, visto que aquele que a sente se coloca literalmente no lugar do que passa por um mal imerecido, ao imaginar que tal mal poderia também lhe acometer; sendo essa, portanto, a disposição em que se encontra quem sente *compaixão*.

Tal empatia é sentida em relação aos que sofrem algum mal que não merecem, ao menos conforme o julgamento daquele que se compadece. As circunstâncias que suscitam a *compaixão* são quando se admite que o outro sofre um mal imerecido, bem como quando se identifica que tal mal poderia afetar aquele que a sente, em razão de se observar a existência de relações em comum com o outro, o que permite pensar que poderia ser ele próprio o injustiçado a sofrer tal infortúnio.

Vale ponderar que a *compaixão* surge entre indivíduos próximos, mas tal proximidade é relativa, vez que se aquele por quem se sente

compaixão fosse muito próximo, a paixão sentida seria outra, por exemplo, o medo. Bem por isso, Meyer (2000) deixa claro que apesar de a *compaixão* refletir uma identificação, ela supõe também uma certa distância.

A paixão do *medo*, por sua vez, é conceituada como sendo “uma forma de padecimento ou perturbação gerada pela representação de um mal vindouro de caráter destrutivo ou penoso” (ARISTÓTELES, 2011, p. 23-25). Tal paixão, portanto, pode advir de alguém ou algo. Além disso, sente-se medo daquilo que está acontecendo ou está próximo de acontecer, mas não se teme um mal, ainda que de grandes proporções, se ele não é iminente. Aquele que teme está em disposição na qual aguarda por um mal passível de lhe causar dano efetivo.

Assim, sente-se *medo* das pessoas, ou das coisas que não se tem o devido controle. É nesse sentido que se temem os mais fortes, os influentes, os ricos, o mau tempo, a violência, entre outros, estando, quem o sente, em circunstância tal que se encontra em completa dependência de alguém ou de algo que lhe possa causar mal.

Dos conceitos de paixões evidenciados neste artigo, é possível observar que o *pathos*³, elemento da tríade aristotélica que representa o meio de prova de ordem afetiva, pode ser mobilizado por meio de variadas estratégias argumentativas, como, por exemplo, através de elementos relacionados às crenças e aos valores do auditório (*doxa*), que podem ser organizados a serviço de uma estratégia argumentativa específica.

3 Sabendo-se que a Retórica está embasada na tríade aristotélica: *ethos*, *pathos* e *logos*, salienta-se a compreensão de que as três provas retóricas funcionam em uma engrenagem única, não sendo possível dissociá-las, pois há uma sistemática na organização retórica cujo desempenho dos meios de prova ocorre de modo fluido, sem que seja possível saber a exata medida da atuação de cada um deles. No presente trabalho, entretanto, o foco será direcionado ao *pathos*, que recebe ênfase justamente por ser o objeto de análise.

| 3. Aspectos metodológicos

Utiliza-se uma abordagem qualitativa por se entender que seja a que melhor possibilita a investigação e a interpretação do fenômeno retórico discursivo em apreço. Firma-se, portanto, tal abordagem em razão de o objetivo do trabalho em voga ser “menos testar o que é conhecido do que descobrir novos aspectos na situação que está sendo estudada e desenvolver hipóteses ou uma teoria a partir dessas descobertas” (FLICK, 2013, p. 23-24).

Nesse sentido, tem-se por principal objetivo analisar como se apresentam, retoricamente, duas das paixões aristotélicas (*ódio* e *compaixão*), em audiência de Tribunal do Júri, buscando-se compreender de que forma essas paixões podem ser um recurso utilizado pelos oradores para atingir seus intentos persuasivos nos gêneros em estudo. Para tanto, foi proposta a pergunta do trabalho que procura saber de que modo a construção argumentativa no discurso forense agrega os elementos passionais de *medo* e *compaixão*.

Para o estudo das paixões identificadas no *corpus*, seguiu-se uma análise que se inspirou nos passos de Leach (2008) para a pesquisa retórica, analisando-se os argumentos que concorriam para o despertar dessas paixões. O *corpus* utilizado neste trabalho compreende um *corpus* já existente, que consiste em uma audiência de Tribunal de Júri, realizada na comarca da cidade de Arapiraca – Alagoas, ocorrida no ano de 2013. A referida sessão teve as gravações transportadas para CD e computador, e, posteriormente, foi transcrita conforme orientações de Marcuschi (1998) e Preti (1998).

| 4. Análises

A seguir, são apresentados dois fragmentos de análise, representativos de uma sessão de júri em que se julgava a autoria de um crime de homicídio. O primeiro fragmento analisado compreende a argumen-

tação da acusação, feita pelo membro do Ministério Público (Promotor de Justiça), enquanto que o segundo representa a argumentação da defesa, realizada pelo membro da Defensoria Pública (Defensor Público).

4.1 Fragmento I – Acusação

1 MP⁴ – () então a gente também tem que saber até mesmo avaliar essas questões...
2 porque se não isso tudo vai inviabilizar até mesmo qualquer tipo de depoimento/
3 esclarecimento de crime... porque a verdade é que se a gente não tiver cuidado a gente
4 vai chegar a a uma situação como é a de São Paulo... o cara chega na rua um um/ alguém
5 tá sendo assaltado e você/ e não foi com você você passa ao lado e faz de conta que não
6 foi porque é um instinto de preservação... né... e a gente se não tiver cuidado vai chegar
7 a isso aqui... então a gente tem que saber dosar essa essa/ essa () dessa Sr^a ((silêncio))
8 bom... dito isso... aí eu venho outra questão... aí o réu aqui presente...⁵

Em sua acusação, o orador utiliza o argumento da *ilustração* para colocar a cidade de São Paulo como referência de lugar violento, onde a justiça não mais consegue atuar de forma efetiva. Para tanto, apresenta a cidade referida de modo negativo, como um referencial do caos absoluto, direcionando o *pathos* do auditório para o despertar de uma sensação de insegurança, de *medo* quanto a um mal iminente que poderia acometer igualmente a cidade de Arapiraca, assim como, nas palavras do orador, ocorre na cidade de São Paulo. Como se verifica nesse trecho: “[...] *se a gente não tiver cuidado a gente vai chegar a a uma situação como é a de São Paulo... o cara chega na rua um um/ alguém tá sendo assaltado e você/ e não foi com você você passa ao lado e faz de conta que não foi porque é um instinto de preservação... né... e a gente se não tiver cuidado vai chegar a isso aqui... [...]*” (L. 3-6).

4 A sigla “MP” é utilizada para representar o orador, que no caso é o Membro do Ministério Público.

5 Critérios de transcrição: os parênteses indicam a incompreensão de palavras, a barra indica o truncamento brusco: quando alguém é cortado pelo parceiro ou quando o falante corta uma unidade, enquanto que as reticências indicam qualquer pausa como: ponto e vírgula, vírgula, ponto final e dois pontos.

No caso em epígrafe, a *ilustração* avocada pelo orador potencializa não apenas a noção de violência, mas de uma violência que não está somente nas grandes cidades como São Paulo, que está prestes a assolar a cidade de Arapiraca; assim, essa ilustração se materializa por meio de uma comparação entre as referidas cidades. Nota-se que essa comparação não vem ancorada por nenhuma outra informação. O orador não apresenta dados que possam indicar, por exemplo, um aumento da criminalidade na cidade de Arapiraca, nem tampouco que comprovem esse suposto estado de marginalidade cotidiana que existiria na cidade de São Paulo.

A argumentação do orador, portanto, é propositalmente vaga porque não está efetivamente voltada a comprovar o recrudescimento da violência na cidade de Arapiraca, nem tampouco em efetivamente traçar um comparativo entre as duas cidades; mas está precisamente voltada a suscitar o *pathos* para um sentimento de insegurança que possa ocasionar a paixão do *medo*.

Logo, para imprimir um cenário temerário, o orador alude a uma situação violenta sem que seja necessário expor qualquer elemento de prova, pois esse *ethos* que o orador constrói para a cidade de São Paulo, que denota uma cidade violenta e perigosa, é anterior à própria argumentação, e faz parte do universo conceitual partilhado socialmente, sendo esse um ambiente fértil à exploração da paixão do medo, que pode ser não apenas estruturado, mas também amplificado no plano da doxa⁶ (FERREIRA, 2017).

Assim, quando diz: “*se a gente não tiver cuidado a gente vai chegar a a uma situação como é a de São Paulo*” (L. 3-4), o orador tenta transmitir para a cidade de Arapiraca o *ethos* (a imagem) da cidade de São Paulo, que ele apresentou discursivamente. Para tanto, não precisa citar um fato específico que porventura tenha ocorrido nesta cida-

6 Doxa: “o conjunto de juízos que uma sociedade aceita em um determinado momento histórico e que se infiltra fortemente nos escaninhos da comunicação social” (FERREIRA, 2020, p. 103).

de, o conceito essencial para a argumentação, qual seja: da violência, da barbárie, está previamente incutido na mente do auditório por meio de outros elementos internalizados através da cultura, da mídia, e modernamente da internet, que para Ferreira (2017) é o mais relevante veículo de disseminação da doxa. Então, o simples despertar da memória do auditório para uma situação potencialmente ameaçadora, ainda que hipotética, pode ser suficiente para “fazer com que se vivencie, de formas muito diversas e com diferentes intensidades, uma espécie de ‘verdade’ aterrorizadora” (FERREIRA, 2017, p. 69).

Essa expectativa de um mal iminente arguido pelo orador, “[...] porque a verdade é que se a gente não tiver cuidado a gente vai chegar a a uma situação como é a de São Paulo...” (L. 3-4), se fundamenta em uma argumentação patêmica, na qual ele “desassossega com tonalidades marcantes um auditório e semeia, de modo inevitável, o temor nos discursos sociais” (FERREIRA, 2017, p. 77). É, portanto, a paixão do *medo* que ampara essa estrutura argumentativa.

4.2 Fragmento II – Defesa

1 DP⁷: Qual é o homem aqui presente que gosta de apanhar de outro homem? Qual é?
2 Qual é o homem? Quem bate? Esquece... mas quem apanha... não... isso é o que eu
3 gostaria de dizer aqui presente... e assim queria que todos nós nos colocássemos na
4 situação de nosso bairro... de nossa comunidade... aonde a gente vive... uma pessoa
5 agressiva... uma pessoa que está sempre zoando... senhoras e senhores”” existe alguém
6 assim na comunidade de vocês... no bairro em que moram... pessoas que despertam
7 chateações... pessoas que brigam... pessoas que ofendem a sua moral a sua dignidade...
8 pessoas que não deixa... que impedem o seu crescimento... o seu convívio... e esse
9 sentimento que vai nascendo dentro do ser humano que convive com pessoas dessa
índole é um sentimento de ira... um sentimento de cólera... um sentimento revolta e o
réu... o réu teve esse esse sentimento dentro dele... sentimento esse que nasceu duran-
te a convivência com a vítima...

7 A sigla “DP” é utilizada para representar o orador, que no caso é o Defensor Público.

No fragmento a seguir: “... *queria que todos nós nos colocássemos na situação de nosso bairro... de nossa comunidade... aonde a gente vive... uma pessoa agressiva... uma pessoa que está sempre zoando... senhoras e senhores*” (L. 3-5), o orador intenta justificar a conduta do réu. Para tanto, aposta na construção de um *ethos* cruel para a vítima, que seria uma pessoa agressiva, que briga e, portanto, não merece *compaixão*. Diferentemente do acusado, que é apresentado como uma pessoa digna de *compaixão*.

Nesse sentido, o orador constrói uma argumentação fundamentada em perguntas retóricas que possam suscitar a empatia do auditório: “*Qual é o homem aqui presente que gosta de apanhar de outro homem? Qual é? Qual é o homem?*” (L. 1-2). Nessa situação, as perguntas têm um teor comovente, cuja base se firma em aspectos da doxa que despertam valores ligados à defesa da honra; o que poderia, em certa medida, amenizar o grau de reprovabilidade da conduta do acusado e então despertar no auditório *compaixão* (*pathos*) por ele.

Assim, ao apresentar o acusado como “*uma pessoa agressiva... uma pessoa que está sempre zoando...*” (L. 4-5) o orador tende a fazer surgir no auditório um sentimento de *ódio* pela vítima e ao mesmo tempo de *compaixão* pelo réu, em vista das injustiças que os atos da vítima lhe teriam causado; “Há assim, na ordem passional, uma reação em cadeia que pode ir muito longe” (MEYER, 1991, p. 63) Esse gerenciamento das paixões instaura uma forma argumentativa embasada em um despertar gradual das paixões que as faz interagirem entre si. O que se convencionou chamar, neste artigo, de *anteparo passional*⁸.

Desse modo, o orador parte de uma paixão para chegar à outra: da paixão do *ódio* pela vítima, para despertar no auditório a *compaixão* pelo acusado, como visto na análise acima. Essa estrutura gradual, em que as paixões interagem entre si e acontecem em uma sucessão

8 Espécie de estruturação argumentativa passional em que o orador mobiliza uma paixão, ou um sentimento de modo geral, que serve como base para o despertar da paixão que de fato o orador deseja suscitar no auditório.

temporal, isto é, uma desencadeando a outra, promove uma argumentação amplamente alicerçada nas paixões, havendo casos, inclusive, em que o orador expõe explicitamente as paixões que pretende suscitar em seu auditório, como é o caso a seguir: “*e esse sentimento que vai nascendo dentro do ser humano que convive com pessoas dessa índole é um sentimento de ira... um sentimento de cólera...*” (L. 8-9).

Essa passagem, portanto, apresenta expressamente a intencionalidade retórica do orador quanto à paixão que ele almeja suscitar no auditório. Ao sugerir que a vítima despertava no acusado um sentimento de *ira*, de *cólera*, o orador direciona o auditório para essas paixões, que inclusive figuram como uma possível justificativa para a conduta do réu. Vê-se o apelo à emoção sendo utilizado explicitamente como base de fundamentação da tese da defesa.

Com esse convite passional, o orador pretende justificar os motivos que teriam levado o réu a delinquir e então continua a formular um cenário em que o réu teria reagido a uma conduta anterior da vítima. Essa “reação” é, inclusive, uma característica própria das paixões, que são “resposta, julgamento, reflexão sobre o que somos porque o Outro é, pelo exame do que o Outro é pra nós” (MEYER, 2000, p. XXXIX-XL).

Além disso, o orador busca mobilizar o auditório a se colocar no lugar do acusado, aproximando-os e levando o auditório a pensar que se estivesse em situação igual à do réu poderia proceder da mesma maneira, como se verifica em: “*queria que todos nós nos colocássemos na situação de nosso bairro...de nossa comunidade...*” (L. 3-4). Essa estratégia argumentativa em que o orador parece encetar no auditório sentimento de empatia pelo acusado pode ser uma estratégia argumentativa eficaz, pois a empatia é em si uma condição para o despertar da *compaixão*, visto que “sente compaixão aquele que está em estado de espírito que lhe permite sentir empatia pela posição do outro” (FIGUEIREDO; SANTOS JÚNIOR, 2020, p. 75).

Assentado no fato de que a empatia é a disposição de espírito experimentada por aquele que sente a *compaixão*, o orador engendra uma espécie de preparação do auditório, construindo o que aqui se denomina de *anteparo passional*, uma base que se apresenta como sendo uma preparação do terreno, que precisa estar fértil para que se desenvolvam as paixões. É dizer: certas paixões, como a *compaixão*, vêm ancoradas em sensações anteriores, no caso em análise, na empatia; pois apenas em um contexto empático se pode despertar a paixão da *compaixão*. Nota-se, portanto, uma interação entre as paixões que se articulam por padrões de complementariedade (MEYER, 1991) e surgem na superfície argumentativa, a depender do propósito argumentativo do orador.

| Considerações finais

Ao analisar as paixões retóricas sob a perspectiva aristotélica, que as apresenta como as causas das mudanças dos julgamentos, sendo elas acompanhadas por dor ou prazer (ARISTÓTELES, *Retórica, II*), foi possível desenvolver um interessante percurso das paixões retóricas do *medo* e da *compaixão*, apresentando alguns de seus principais desdobramentos no discurso jurídico, especialmente quando presentes nos gêneros *acusação* e *defesa* em sede de Tribunal de Júri.

Das análises, foi possível encontrar as paixões da *compaixão* e do *medo* como sendo os principais elementos patêmicos de exploração argumentativa, uma vez que foram essas as principais paixões identificadas nos atos retóricos analisados. Entre essas, percebeu-se que a paixão da *compaixão* esteve largamente presente na argumentação da defesa, que parecia se empenhar em mobilizar o auditório frequentemente para sentimentos de empatia e *compaixão* para com a figura do acusado, o que se adapta ao propósito argumentativo do orador, que é alcançar a absolvição do réu.

A paixão do *medo*, por outro lado, foi amplamente mobilizada pela acusação, não tendo sido verificada sua ingerência na argumentação da defesa. Mais uma vez, percebe-se que o propósito argumentativo do gênero predispõe o orador a despertar, por meio do *pathos*, determinadas paixões mais que outras, ou até mesmo em detrimento de outras. No caso da paixão do *medo*, parece ser bem mais útil àquele que acusa, pois, por sua própria “natureza terrificante” (FERREIRA, 2017, p. 77), não seria vantajoso expor o auditório ao temor quando se busca sensibilizá-lo a absolver alguém.

Foi possível notar, ainda, uma complexidade no modo como o orador mobiliza o *pathos*. Há momentos da argumentação em que se observou que o despertar das paixões do auditório ocorre a partir da utilização daquilo que se chamou de “anteparo passional”, que acontece quando um sentimento ou paixão anterior é apresentado(a) pelo orador para auxiliar o despertar da paixão que o(a) sucede. Um dos exemplos mais significantes desse modo de explorar as paixões, que se observou nas análises, foi a reiteração de argumentações tendentes a despertar a empatia do auditório para, em seguida, alcançar sua *compaixão*.

Percebeu-se, ainda, que os argumentos utilizados pelos oradores, na maioria das vezes, não tinham por objetivo uma argumentação efetivamente pautada no *logos*, mas quase sempre concorriam para comover o auditório por meio da exploração do *pathos*, em busca de suscitar paixões específicas. Nesse sentido, notou-se que os argumentos não apareceram sozinhos nas análises, havendo, na maioria dos casos, ao menos uma paixão que os acompanha.

Nesse sentido, as análises deixam entrever que, apesar de o meio jurídico ser amplamente conhecido por sua objetividade e impessoalidade, no Tribunal do Júri, essa objetividade aparece mitigada pela força da argumentação patêmica. Assim, compreende-se que o principal elemento de prova é a própria argumentação, e não os laudos periciais ou provas técnicas (DNA, impressões digitais, entre outras), de modo

que quando Perelman (2004) falava de seu interesse em analisar o argumento como elemento de prova no Direito, aparentemente ele já havia notado que era este (o argumento) o principal elemento para persuadir o auditório no cenário jurídico.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- FERREIRA, Luiz Antonio (Org.). **Inteligência retórica: pathos**. São Paulo: Blucher, 2020.
- FERREIRA, Luiz Antonio. Atos retóricos: do medo e da confiança. In: FIGUEIREDO, Maria Flávia; VIDAL, Gerardo Ramírez; FERREIRA, Luiz Antonio. (Orgs.). **Paixões aristotélicas**. São Paulo: UNIFRAN, 2017.
- FIGUEIREDO, Maria Flávia; VIDAL, Gerardo Ramírez; FERREIRA, Luiz Antonio. (Orgs.). **Paixões aristotélicas**. São Paulo: UNIFRAN, 2017.
- FIGUEIREDO, Maria Flávia; SANTOS JÚNIOR, Valmir Ferreira dos. Uma incursão ao *pathos*: o método aristotélico de descrição das paixões e a relação hierárquica delas emanada. In: FERREIRA, Luiz Antonio (org.). **Inteligência retórica: pathos**. São Paulo: Blucher, 2020.
- FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. Porto alegre: Penso, 2013.
- LEACH, Joan. Análise retórica. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**: um manual prático. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Recife: Departamento de Letras, UFPE, 2005.

MEYER, Michel. **O filósofo e as paixões**: esboço de uma história da natureza humana. Tradução Sandra Fitas. Porto: Edições Asa, 1991.

MEYER, Michel. Prefácio: Aristóteles ou a retórica das paixões. In: ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. Tradução Isis Borges B. Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: História, teorias, perspectivas. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRETI, Dino. **Estudos da língua falada**: variações e confrontos. São Paulo: Humanas, 1998.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRUEBA ATIENZA, Carmen. La teoría aristotélica de las emociones. **Signos Filosóficos**, México, v. 11, n. 22, jul./dic. 2009.

“FOI AQUI SEU MOÇO QUE CONSTRUÍMOS NOSSA MALOCA” – OS URDUMES QUE ENTRELAÇAM O FATO E A MÍDIA

Zoroastro Pereira de Araújo Neto¹

Maria Francisca Oliveira Santos²

| 1. Considerações iniciais

A memória se constitui elemento articulador das categorias discursivas e mobiliza paixões que se mesclam entre sentimentos de amor e ódio, saudade e repulsa, alegria e tristeza, revolta e conformação, justiça e injustiça.

Nada mais atual para os moradores dos bairros Pinheiro, Bebedouro, Mutange e Bom Parto, em Maceió (AL), do que os versos da música de Adoniran Barbosa: “Foi aqui seu moço/ [que] construimos nossa maloca/ mais um dia/ nem quero me lembrar/ veio os homens com as ferramentas/ o dono mando derruba”, após um tremor de ter-

1 Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLL-UFAL. Professor do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. E-mail: zoroastronetoprofessor@gmail.com.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLL-UFAL e da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Mestrado e Doutorado em Linguística. E-mail: mfsosal@gmail.com.

ra, em 2018, provocado pela extração do minério sal-gema no subsolo desses bairros, e famílias serem expulsas de suas casas, sob o discurso de realocação e compensação financeira.

A Braskem (AL) extrai o sal-gema do subsolo que compreende a geografia desses bairros desde 1976, com uma técnica que abre crateras com tamanho de campos de futebol, comprometendo, ao longo dos anos de exploração, a estrutura das residências, a segurança dos moradores e, sobretudo, provocando medo e adoecimento, sob o discurso de que aquela região ia afundar.

Nesse contexto, a pergunta da pesquisa centra-se em compreender, como o uso de elementos retórico-discursivos contribuiu para as elocuções acerca do afundamento dos bairros em Maceió (AL)? Isso posto, ao partir do visível e do que está enunciado na série “Entenda o que a Braskem VEM FAZENDO POR MACEIÓ”, publicada quinzenalmente, em treze peças, pela Braskem, este artigo tem como objetivo desmascarar o discurso do afundamento de quatro bairros, em Maceió (AL), provocado pela petroquímica Braskem, com a exploração do subsolo para extração do sal-gema, a partir dos aspectos retórico-discursivos, da Análise Crítica de Discurso e da Linguística Textual presentes no gênero Informe Publicitário, cujo conteúdo é produzido e distribuído pela própria empresa nos diversos meios de comunicação, persuadindo e manipulando o fato, além de provocar desconforto àqueles moradores com o discurso do medo e da incerteza, porque, “[...] o medo, seja ele qual for, é verossímil” (FERREIRA, 2015, p. 11).

Como em um urdume, o Informe argumenta que a empresa está preocupada com a situação, e apresenta um discurso de que ela não é a causadora do problema, mas está contribuindo com a solução. Conclama o *pathos* dos leitores para entender o que a Braskem vem fazendo por Maceió, com entrelaces de argumentos com fios retóricos persuasivos, como o feitiço do canto da sereia.

Assim, este trabalho apresenta considerações acerca da Nova Retórica, da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Textual, entrelaçando os urdumes dessas perspectivas ao objeto proposto; traz, também, o contexto do fato da extração do sal-gema pela mineradora Braskem e, em seguida, é feita uma análise de um Informe Publicitário, gênero discursivo que noticia as ações da mineradora Braskem nos bairros atingidos pela ação direta de extração do sal-gema, desde 1976.

2. Retórica: um ponto de partida

A Retórica flana dizeres que se desdobram em argumentos persuasivos para embotar uma realidade posta, traz consigo diversos elementos de linguagem que ajudam a construir a tessitura da verossimilhança. Mesmo em diferentes contextos, há os princípios centrais que estruturam um discurso retórico, entre eles: as provas técnicas e não técnicas; o *ethos*, o *pathos* e o *logos*, como formas de persuasão; e o entimema, como “[...] veículos por excelência da argumentação retórica” (ARISTÓTELES, 2005, p. 37), isto é, o corpo da prova, o silogismo retórico.

Concorda-se com Reboul (2004), ao dizer, “[...] a retórica não é aplicável a todos os discursos, mas somente àqueles que visam a persuadir” (2004, p. XIV). Logo, aportam-se na Retórica, então, os acordos que permitem construir sentidos e moldam o convívio em sociedade com (e entre) as pessoas, através do verossímil (*eikos*), ou pela Dialética, como afirmava Aristóteles, com o objetivo de persuadir o outro, pela linguagem.

Pelo verossímil, segundo Aristóteles, os oradores buscavam os argumentos e os contra-argumentos que pudessem convencer pela verossimilhança, em uma situação semiótica de verdade que dá sentidos à realidade objetiva que se expressa quando, pelo encadeamento do uso correto da linguagem, nos faz conhecer, a proposição, a ideia,

a essência não primordial, mas usualmente aceita pela opinião comum (PERELMAN, 2004).

Assevera Santos (2011), “[...] para a consecução de um discurso, é preciso, antes de tudo, procurar saber sobre o que esse discurso vai versar, estabelecendo-se um tipo de discurso específico, num gênero que convier ao assunto” (2011, p. 34), ou seja, elementos preparatórios e constitutivos das fases do sistema retórico.

Assim, pode-se dizer que a Retórica é uma metodologia da (e para a) persuasão, tendo três dispositivos que se interligam para justificar a construção de artimanhas no discurso, a partir de um contexto e de estratégias: o caráter do orador (*ethos*), o assunto (*logos*) que é tratado no discurso e o ouvinte, a quem o discurso é endereçado (*pathos*).

Dessa maneira, a Retórica “[...] traz pontuações acerca dos modalizadores, dos argumentos, [...] dos lugares argumentativos, das funções retóricas das estratégias persuasivas, as quais contribuem para que o retor persuade o auditório, [...] em um determinado processo comunicativo” (MORAIS; SANTOS, 2019, p. 14), como veremos na análise de um dos Informes da Braskem (AL).

Partindo da premissa aristotélica, de que “[...] todo discurso se dirige a um auditório” (2005, p. 7), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) reforçam que há inúmeras técnicas para condicionar e influenciar o auditório, tornando-o mais acessível aos argumentos apresentados. Amolda esse auditório para persuadir, convencer, seduzir, ao “[...] escolher signos e regras que evitem dúvidas e ambigüidades” (idem, p. 15).

Mais ainda, o sujeito produtor do discurso, para estabelecer acordos, além da disposição dos argumentos, busca a adesão do auditório/*pathos*, também pelas condições psicológicas e sociais deste, porque “[...] para que haja argumentação, é mister que, num dado momento,

realize-se uma comunidade efetiva dos espíritos” (idem, p. 16), movida pela linguagem e encetada pelas intencionalidades do locutor.

Assim, perceber a dimensão da argumentação nos discursos, seja na exposição de uma tese ou na sua refutação, significa compreender o funcionamento da linguagem, tendo o *texto*³ como espaço de construção de sentidos em uma situação de antagonismos declarados, “[...] atendendo a que o persuasivo é persuasivo para alguém (ou é persuasivo e crível imediatamente e por si mesmo, ou parece sê-lo porque demonstrado mediante premissas persuasivas e convincentes)” (ARISTÓTELES, 2005, p. 98), com exceção para as temáticas em particular.

Sem dúvida, as marcas da Retórica estão no discurso, e a ação da linguagem dá substância às paixões. O orador busca os meios mais adequados para despertar, no seu dizer, as paixões certas e mobilizar os julgamentos do auditório, acompanhados por “[...] cólera, tranquilidade, amor, ódio, medo, confiança, pudor, despudor, benevolência, compaixão, indignação, inveja, emulação e desprezo” (ARISTÓTELES, 2005, p. 121).

O despertar dessas paixões articula, com os meios emocionais, os argumentos para atingir a disposição do auditório pela persuasão, pelas marcas da memória social, e por meio da ação do orador. Gera, ainda, impressões envolvidas em fatores contextuais, subjetivos e ideológicos, como afirma Ferreira (2020), e nem sempre fáceis de serem captados em linearidade.

Com efeito, essas marcas da memória social modelam a adesão do interlocutor, pela aquiescência dos sentidos da linguagem no discurso e pelos argumentos utilizados para convencer, “[...] sempre com certa modéstia da parte de quem argumenta, o que ele diz não constitui uma ‘palavra do Evangelho’” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.

3 Entende-se *texto* como sendo uma unidade de sentido, a partir de uma situação discursiva, de interlocutores, das categorias de espaço e tempo e de um propósito claro e definido (KOCH, 2018).

18). Portanto, no entender dos autores, o sujeito que fala/discursa para um auditório deve evidenciar aquilo que é comum aos ouvintes, pela linguagem, com foco na adesão destes para modificar, quase sempre, “[...] um estado de coisas preexistentes” (idem, p. 61).

Do ponto de vista dos objetos de acordo que visam à adesão do auditório universal, sublinham Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 74), caracteriza-se um fato como sendo “uma realidade objetiva, [...] em nome da coerência do real” (idem, p. 76), nas palavras dos autores; ou seja, algo comum a várias pessoas, “algo que se impõe a todos, [...] do ponto de vista argumentativo, não controverso” (idem, p. 76), complementam.

Trabalhar essa relação fato/verdade, o papel da verossimilhança como uma espécie de verdade é, também, tentar desvendar os percursos discursivos utilizados pela petroquímica Braskem (AL), nos Informes Publicitários, para disfarçar o problema causado *por si* aos moradores de quatro bairros de Maceió (AL), ao extrair o minério sal—gema na região urbana, reforçando a lógica expansionista do capitalismo, em detrimento do meio ambiente, das pessoas, da cultura, dos serviços públicos.

3. Análise Crítica de Discurso

Se “é de laço e de nó”, como canta Renato Teixeira, que se funda o trem da vida, os fios que se entrelaçam nos urdumes do discurso da Braskem sobre o problema causado *por si*, em Maceió (AL), se constituem por um processo cambiante entre a linguagem, os sujeitos em interação, o contexto, o poder, a ideologia e a memória, mobilizando sentidos, “[...] ao tornar visível e manifesto aquilo que antes pode ter sido invisível e aparentemente natural” (PEDRO, 1997, p. 22).

Assim, neste artigo, apreende-se o conceito de sentido para Marcuschi (2008), ao afirmar: “[...] sentido é um efeito do funcionamen-

to da língua e não uma simples propriedade imanente ao item lexical como tal” (2008, p. 235). Ao se dizer algo, o sentido está nas relações entre os sujeitos. Considera-se a noção de sujeito segundo Marcuschi (2008), “[...] é aquele que ocupa um lugar no discurso e que se determina na relação com o outro” (2008, p. 70).

O texto é a unidade de manifestação do discurso, produzido para carregar significados, desde a sua produção até a distribuição e o consumo, devido a sua inserção em todas as práticas e eventos sociais em que as pessoas participam. “Nada é neutro no conflito de poder sobre os sentidos e as formas”, lembra Lameiras (2008, p. 65). O sujeito, produtor de textos (e sentidos), não pode ficar mudo diante do conhecimento e do processo de diálogo entre si e entre os interactantes.

Dito isso, é pertinente observar que a produção de sentido só se efetiva quando o texto/discurso (e na proposta, a publicidade sobre as ações da Braskem) é processado pelos leitores, a partir da inter-relação cambiante entre a cognição e os múltiplos contextos (social, situacional, histórico, epistêmico, entre outros), configurada por uma dada situação comunicativa. Pelos conhecimentos de mundo – intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade; e mais os conhecimentos linguísticos – coesão e coerência, como ensina Marcuschi (2008).

Lançar o olhar para a comunicação escrita através da Análise Crítica do Discurso (ACD), buscar compreender os efeitos de sentido a partir dos elementos linguístico-discursivos e dos aspectos referenciais e contextuais organizados na textualidade/discurso das peças do Informe Publicitário sobre as ações da Braskem (AL), reafirma-se, sempre à espreita da notícia, é tentar estabelecer elos entre língua, sujeito, história e ideologia, é ir para além das fronteiras de memórias discursivas, sem aparente transparência do pretendido enquadramento da estrutura na sua horizontalidade material.

Assim sendo, lembra Koch (2011, p. 81), “a discursividade ou textualidade do mundo por via da linguagem não se dá como um simples processo de elaboração de informação, mas de (re)construção do próprio real”, manipulando a estrutura da realidade de maneira significativa. Ou seja, a tessitura de uma textualidade revela-se pela memória social e a sua legitimidade “vai depender, em grande parte, do uso equilibrado que o produtor do texto consegue fazer entre informação dada e informação nova” (KOCH, 2011, p. 136).

É justamente por esse viés que se vale de uma concepção de Van Dijk (2010), quando se refere à influência discursiva em textos orais e escritos, e como o discurso e suas estruturas podem ser persuasivos por causa das “opiniões sociais que estão ocultas” em suas premissas implícitas, e então os receptores as tomam como certas” (2010, p. 123), pois ao comunicar o afundamento dos bairros em Maceió (AL), comunicam-se crenças sem realmente afirmá-las (a de que os bairros podem afundar), ou com pouca chance de questionar como as coisas estão sendo ditas.

No interior da dialética, Fairclough (2001) define categorias de análise para o modelo tridimensional, considerando as três dimensões do processo: na análise textual, onde ocorre a descrição, observa-se o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual; na análise discursiva, onde ocorre a interpretação, observa-se a produção, a distribuição e o consumo do texto, além das condições da prática discursiva; e na análise social, onde ocorre a explicação, analisa-se a matriz social, as ordens e as implicações ideológicas e políticas do discurso.

“*Moro onde não mora ninguém, onde não passa ninguém, é lá onde moro...*”, cantava Agepê. Pedese licença a ele para iniciar o desenlace dos fios discursivos que revestem o discurso da empresa Braskem (AL) no Informe Publicitário – “Entenda o que a Braskem VEM FAZENDO POR MACEIÓ” – e marca a expulsão dos moradores dos bairros Pinheiro, Bebedouro, Mutange e Bom Parto, em Maceió (AL), a partir

de março de 2018, fato que inicia com um tremor de terra provocado pela exploração do minério sal-gema no subsolo do bairro, desde 1976, aprofundado a seguir.

4. Entre o fato e a mídia: os fios da trama real

Em 1964 instala-se em Maceió (AL) a mineradora Salgema Indústrias Químicas S.A., fruto das políticas de desenvolvimento da Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) que, à época, visava diminuir os desequilíbrios regionais entre os estados da região Nordeste e os demais, considerados desenvolvidos economicamente no país.

A pedido do Conselho Nacional de Petróleo (CNP), naquele momento, o empresário Euvaldo Luz, após manutenção de equipamentos para perfuração de poços de petróleo em Maceió (AL), percebe a presença de fragmentos de sal-gema nas brocas e descobre, após estudos geológicos no subsolo do bairro de Bebedouro, enormes jazidas desse minério na sua forma mais pura – a *halita*, matéria-prima básica para a obtenção de soda cáustica e do cloro.

Lembra Lustosa (1997), “o projeto inicial, que visava à produção de 100 mil t/ano de soda cáustica, foi aprovado pela SUDENE em 18/01/1967. No entanto, até 1975 houve várias mudanças na composição acionária da empresa, além de indefinições quanto à técnica de exploração da jazida” (1997, p. 10). Esses impasses técnicos denotam a exploração sem limite do subsolo, fruto da concepção capitalista da relação *exploração do meio ambiente-lucro*, em nome do desenvolvimento socioeconômico.

Contudo, como lembra a autora, “[...] a reserva recuperável da jazida é de 125 milhões de toneladas, pois uma maior exploração levaria ao rebaixamento do solo do Bairro de Bebedouro, localizado em Maceió” (LUSTOSA, 1997, p. 9), ou melhor, já havia um estudo

sobre o limite de exploração daquela região para se evitar a tragédia que ocorreu em 2018 e trouxe danos às famílias e à economia local dos bairros, ao provocar um movimento de expulsão da comunidade com o discurso do afundamento.

Registram-se algumas unidades da materialidade da tessitura desse discurso do afundamento dos bairros Pinheiro, Bebedouro, Cambona e Mutange, em Maceió (AL), lidas em matérias jornalistas, a partir de março de 2018: “*O bairro vai ser engolido*”; “*O fenômeno ameaça engolir o bairro*”; “*Problema surgiu em 2018 em um bairro e depois atingiu bairros vizinhos*”; “*Não existe, hoje, área amarela ou laranja, está tudo vermelho, diz Defesa Civil de AL no Senado sobre área de risco no Pinheiro*”; “*Hoje, mais de 29 mil moradores já foram realocados...*”; “*Contagem regressiva: bairros começam a afundar em 2021*”, entre tantas outras.

Concorda-se com Marcuschi (2008, p. 76), “o sentido é um efeito produzido pelo fato de se dizer de uma ou outra forma esse conteúdo” pois o “sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (op. cit., p. 242). Logo, há no *discurso* efeitos de sentidos que transitam e provocam mudanças na realidade na qual é tecido. É o discurso que dá voz à mudez do real a partir das práticas discursivas que articula ação e interação, pessoas e mundo material.

Nesse sentido, e a partir das múltiplas marcas retóricas que irromperam no contexto do “fenômeno geológico” provocado pela técnica de extração do sal-gema, desde 1976, é que emerge o interesse pela compreensão desse discurso sobre o afundamento, à luz do confronto discursivo em articulação com as condições de produção da materialidade analisada, em meio à não-transparência da linguagem, para desestabilizar sentidos aparentemente sedimentados no discurso do afundamento dos bairros em Maceió (AL).

Assim, concorda-se com Santos, “[...] a Retórica se constitui uma linha de pensamento que procura persuadir e raciocinar sobre a verossimilhança e as opiniões” (2011, p. 27), despertando sentidos, movimentando a memória e alinhavando interpretações diversas e silenciando outras. Há uma idiossincrasia complexa na produção persuasiva e de sentidos no discurso sobre o afundamento dos bairros, entre a inter-relação do fato real com o processo de extração do sal-gema e a manipulação do contexto.

Dito isso, é pertinente observar que a produção de sentido só se efetiva quando no texto/discurso, e na proposta, o Informe publicitário “Entenda o que a Braskem VEM FAZENDO POR MACEIÓ”, é processado – pelos leitores, em consonância com a multiplicidade de seu entorno, a partir da inter-relação entre interdiscurso, processualidade discursiva e a tríade: formação social, formação ideológica e formação discursiva.

O texto/discurso do afundamento dos bairros se constrói como um mosaico que legitima o fato como sendo ora culpa do morador, por não ter realizado manutenções na estrutura, ora culpa da exploração da mineradora Braskem. Logo, é na enunciação que se possibilitará a singularidade do texto, a partir das entonações dos interlocutores, constituindo-se em um todo de sentidos, configurando e reconfigurando o signo [do afundamento] em uma dada conjuntura determinada.

Mesmo sendo a culpada pelo problema nos bairros, a mineradora constrói um discurso de empresa preocupada com a situação e salvadora da população, com ações que mesclam ajudas de profissionais e sociais, compensação financeira, cuidado dos animais, entre outras práticas que camuflam a expulsão das famílias de suas casas. Logo, tentam convencer ou persuadir o leitor para aceitar, sem questionar, aquilo que está sendo comunicado como verdade, enquadra-se um silêncio vinculante à lógica da situação, como se observa na peça a seguir.

Figura 1 – Informe publicitário “Entenda o que a Braskem VEM FAZENDO POR MACEIÓ”

Jornal Tribuna Independente, 25 e 26/julho/2020, pp.10-11

The infographic is titled "Entenda o que a Braskem VEM FAZENDO EM MACEIÓ". It features a central text area with several sections, each accompanied by a small icon. The sections are: "REALOCAÇÃO E COMPENSAÇÃO FINANCEIRA", "ACOLHIMENTO DE FAMÍLIAS", "PROGRAMA DE APOIO À REALOCAÇÃO", "REESTRUTURAÇÃO DAS UNIDADES DE SAÍDA", "REESTRUTURAMENTO DO SÍTIO", "APOIO ÀS UNIDADES DE SAÍDA", "APOIO ÀS UNIDADES DE SAÍDA", and "CONTROLE DE PREÇOS". To the right of the text are several photographs showing mining operations, including a large crane on a barge, workers in safety gear, and heavy machinery. At the bottom right, there is a Braskem logo and a small text box that reads "MINERAÇÃO RESPONSÁVEL" and "A Braskem é uma empresa comprometida com o desenvolvimento sustentável e com a comunidade local de Maceió".

Fonte: Jornal Tribuna Independente, 25 e 26 julho 2020.

Concorda-se com Mateus (2018), “[...] a essência da Retórica é a persuasão, mas o princípio sobre o qual opera é a argumentação” (2018, p. 91), e com isso a Braskem (AL) constrói dizeres contrários à realidade daquela região maceioense, realidade observada pela impressão da expulsão das famílias e destruição dos imóveis, residências, escolas, templos religiosos, prédios culturais, espaços de convivências, além dos negócios que ali existiam, com o discurso do aprofundamento forjando o real: tornar-se proprietária da região para manter o monopólio extrativista do sal-gema.

Ao trazer, no início do folheto e com todas as letras maiúsculas – PROGRAMA DE COMPENSAÇÃO FINANCEIRA E APOIO À REALOCAÇÃO, a Braskem já sinaliza sobre o que será escrito naquele encarte. Mais ainda, dá uma ordem para o leitor: “Entenda como a Braskem faz a COMPENSAÇÃO FINANCEIRA”. Observa-se, inclusive, o destaque em negrito para o assunto/tema daquele Informe: COMPENSAÇÃO FINANCEIRA. E desencadeia o como a Braskem cal-

cula e paga as indenizações aos moradores. Vê-se a progressão continuada tópica, como afirmam Koch e Elias (2021), “[...] o uso de estratégias que possam garantir a manutenção dos tópicos em andamento, de modo a não prejudicar a construção da coerência” (2021, p. 114).

Sem dúvida, o Informe publicitário se caracteriza como uma máscara do real, apresentando procedimentos que, fora do contexto, a partir da manipulação imagética da situação decorrente da técnica de exploração do subsolo dos bairros para extração do sal-gema pela Braskem (AL), forja a realidade. Lembra Koch (2011): “a presença de elementos de recorrência num texto produz quase sempre um efeito de intensificação, de ênfase, isto é, tem função retórica. ‘Martela-se’ na cabeça do ouvinte/leitor, repetindo palavras, estruturas, conteúdos semânticos, recursos sonoros, etc. [...] e ele acabe por criar um hábito ou aceite sua orientação argumentativa” (2011, p. 123).

Ainda mais, partindo do princípio do uso da linguagem como prática social, apreende-se uma manobra argumentativa quando a Braskem diz: “É bem simples de entender”, se referindo à maneira como a empresa calcula o montante e paga as indenizações aos moradores das áreas de risco. Ao modalizar o discurso, “É bem simples”, a Braskem (AL) naturaliza o problema causado pela técnica da extração e desconstrói o discurso da dificuldade de receber a compensação financeira, porque os moradores atendidos no Programa “[...] contam com **assistência durante todas as etapas**” (grifos no Informe).

Há ainda um encadeamento de enunciados por justaposição, quando os moradores atendidos no Programa de Compensação Financeira e Apoio à Realocação contam com a assistência de “**Profissionais especializados**” (grifos no Informe), ao ajudar “a reunir os documentos necessários, abrir uma conta bancária, fazer a mudança, encontrar abrigo para os animais ou uma casa temporária para a família [...]”, caracteriza-se, também, uma progressão linear das ações do *como* a Braskem faz a compensação financeira.

Nota-se, também, uma conjunção de argumentos que se entrelaçam na progressão linear descrita acima com o – e –, em “[...] e ainda oferecem apoio psicológico”, cuja função é somar argumentos a favor de uma mesma conclusão/pressuposição, a de que a Braskem se preocupou também com o apoio psicológico, não apenas com a compensação financeira, diante daquela realidade.

É preciso que o leitor leia o Informe e se atenha à tragédia causada pela empresa quando decidiu pela extração do minério em uma região urbana de Maceió (AL), desde 1976, utilizando-se de uma técnica operacional que poderia causar um afundamento dos bairros envolvidos, mesmo que a Braskem não assuma o fato, mas “assume” o prejuízo e os danos causados àqueles moradores – mais de 100 mil pessoas expulsas!

Lembra Ferreira (2021): “[...] a leitura retórica não pretende dizer se o texto tem ou não razão: limita-se a mostrar como os elementos persuasivos tomam forma, como se configuram os argumentos, como os recursos de convencimento são infiltrados no discurso” (2021, p. 53), e faça sentido para quem o lê, naturalizando o problema e flinando o que de fato é real.

A linguagem com argumentos constrói pressupostos para compreensão de textos, não deixando escapar os sentidos e percebendo os recursos linguísticos utilizados para os objetivos do locutor. Logo, Koch (2008) afirma: “[...] o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia” (2008, p. 17).

Outro aspecto, no conjunto das imagens do *corpus* em análise, que se entrelaça com o verbal, percebe-se o pêndulo das circunstâncias, onde a Retórica é o fio condutor do discurso que tangencia, se cruza e se sobrepõe na interlocução entre o fato, a mídia e o auditório. Mais ainda, observa-se a imagem em sua materialidade retóri-

co-discursiva na relação com o discurso, como afirma Clemente, “[...] na ordem do icônico, a imagem vem sendo definida em termos de uma eficácia simbólica ou ‘significante’ (reportando-se a Barthes), dado que alimenta o debate sobre o modo de significar o ícone” (2000, p. 13).

4. Considerações [quase] finais

Fazer a comunidade aderir à verdade da Braskem sobre o caso Pinheiro é perceber o movimento retórico-discursivo, ao tentar convencer de que o fato foi “natural”, e não provocado pela exploração do subsolo daquele bairro, desde 1976, para extrair a matéria-prima sal-gema que traz lucros para aquela indústria. Porém, é pela polêmica que se constitui a Retórica e em um momento discursivo, tudo sempre pode ser questionado para se retirar a adesão do *pathos*.

A publicidade institucional da Braskem (AL) ganha intensidade com os instrumentos de persuasão carregados de afetividade, que objetiva convencer aquele auditório de que a empresa está ajudando às famílias atingidas com ações que vão desde o acolhimento com serviços sociais, até o pagamento de auxílio aluguel, auxílio mudança, realocação da moradia, compensação financeira com a compra do imóvel atingido, acolhimento/cuidados de animais abandonados, entre outras, pois são ações que são feitiços de ajuda.

Inevitavelmente, em sendo o discurso interação social e, dessa forma, a partir da existência de diversas realidades, contextos e agentes participantes na sua construção, a interação acaba por fazer com que as pessoas sejam moldadas pelas práticas discursivas existentes.

Ao desbagoar os elementos retórico-discursivos, interpolados pela ancoragem de texto e imagens, presentes no gênero Informe publicitário da Braskem, sobre os problemas causados por ela, ao decidir pela extração do minério sal-gema em área urbana de Maceió (AL), percebe-se a sutileza da persuasão sob o *pathos* pelo feitiço de uma ajuda manipulada em prol do lucro pela exploração do meio ambiente.

Portanto, é no contexto que a linguagem se configura na produção de sentidos, porque somente a linguagem em si não possibilita a interpretação do dito. Ainda mais, desassociada de um determinado contexto situacional não representa compreensão efetiva, pois estará sem articulação com os repertórios interpretativos, e, desta forma, sem sentido. Entende-se, assim, que há elementos retóricos que deram significados ao discurso do medo e da incerteza, para os moradores daqueles bairros, como em um urdume, ao alinhar o discurso do afundamento pelos fios retóricos do fato.

Referências

ARISTÓTELES. **Retórica**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* **Linguística textual e argumentação**. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

CLEMENTE, Tânia C. **Carnaval e Memória**: das imagens e dos discursos. Artigo apresentado no XV encontro da ANPOLL, 2000. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ANPOLL_2002/arquivos/pdf/002_analise_discurso/tania_clemente.pdf. Acesso em: 27 de maio de 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Distrito Federal: UNB, 2001.

FERREIRA, Luiz Antônio. Os contornos retóricos do medo. In: MAGALHÃES, Ana Lúcia; FERREIRA, Luiz Antônio; FIGUEIREDO, Maria Flávia (org.). **Retórica do medo**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Grupo ERA, 2015.

FERREIRA, Luiz Antonio Ferreira (org.). **Inteligência retórica**: o *pathos*. São Paulo: Blucher, 2020.

FERREIRA, Luiz Antônio. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e linguagem**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LAMEIRAS, Maria Stela Torres Barros. **Entre os contos de uma posse e o poder da palavra**: “ligações perigosas” entre a mídia, a palavra e o poder político. Maceió: Edufal, 2008.

LUSTOSA, Maria Cecília Junqueira. **O Pólo Cloroquímico de Alagoas**. Série Apontamentos, n. 14. Maceió: EDUFAL, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATEUS, Samuel. **Introdução à Retórica no séc. XXI**. Portugal: Editora LabCom.IFP, 2018.

MORAIS, Eduardo Pantaleão de; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **Os graus do argumento de autoridade no artigo científico**. Arapiraca: EDUNEAL, 2019.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERELMAN, Chaïm. OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **As marcas retórico-críticas no gênero editorial**. Maceió: EDUFAL, 2011.

VAN DIJK, Teuan A. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

1958 – UM TEMPO, DOIS MÉTODOS E TRÊS LEITURAS RETÓRICAS: TOULMIN, JOHNSTONE E PERELMAN

Ana Lúcia Magalhães¹

| 1. Considerações iniciais

A maioria dos estudiosos da Retórica considera que a disciplina tem tido uma história desigual, com momentos de ascensão e queda: a um grande período de crescimento no mundo antigo até Quintiliano, seguiu uma fase de decadência: a Idade Média. À sua recuperação durante o Humanismo e Renascimento, sobreveio o quase desaparecimento a partir do período dominado pelo cartesianismo e iluminismo, e a Retórica renasceu a partir de meados do século XX, com Perelman, Johnstone Jr. e Toulmin, entre outros.

1 Professora Doutora Titular de Leitura e Produção de Textos, Comunicação Empresarial e Métodos da Produção do Conhecimento na FATEC – Faculdade de Tecnologia. É vice-presidente regional da ABC – Association for Business Communication para as Américas do Sul, Central, México e Caribe. Faz parte dos grupos: ERA – Estudos Retóricos e Argumentativos da PUC-SP, ISHR – International Society for History of Rhetoric, SBC – Sociedade Brasileira de Retórica, SBEC – Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, AMR – Asociación Mexicana de Retórica, AAR – Asociación Argentina de Retórica. Ocupa a cadeira 42 da Academia Cachoeirense de Letras e Artes e é editora da H-TEC, Revista Tecnologia, Gestão e Humanidades.

De acordo com Frank (2011, p. 239-252), o número de livros na área e artigos publicados só no ano de 1958 é impressionante. Incluem a quinta edição de *As Origens do Totalitarismo* (1958), de Hannah Arendt e *A Condição Humana*, também de Arendt (1958b); *Autoconhecimento*, de Walter Ong (1958), *Ramus* de Kenneth Burke (1958), texto original e inicial do que seria seu livro mais importante, *A Retórica da Religião* (1961)²; *Os Usos do Argumento*, de Stephen Toulmin (1958); *Filosofia e Argumento*, de Johnstone Jr. (1958) e *Tratado da Argumentação: a nova retórica*, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca.

É de se pensar que tais textos sobre a retórica publicados no mesmo ano, alguns implícitos (Arendt, Toulmin), outros explícitos (Perelman, Johnstone Jr.), marcam 1958 como ano excepcional para a retórica moderna. Alguns filósofos e pesquisadores retóricos identificam o renascimento da retórica em algum ponto da década de 1950, mas raramente o colocam em um contexto histórico. Van Eemeren (1966) afirma que houve uma guinada epistemológica nos estudos argumentativos a partir desses trabalhos, na medida em que contribuíram para o distanciamento da lógica formal como modelo de argumentação.

Como não parece coincidência que tantos trabalhos tenham sido publicados no mesmo ano, este texto pretende mostrar o que três deles escreveram em 1958. Para tanto, questionamos: haveria diferenças entre o trabalho de Perelman, Toulmin e Johnstone Jr.? E semelhanças? A época em que tais autores desenvolveram seu trabalho teria influenciado a pesquisa deles? Haveria um pensamento retórico comum, independente da proximidade física e da troca de ideias?

A unidade de análise escolhida consiste nas obras capitais: de Perelman, o *Tratado da Argumentação*; de Toulmin, *Os Usos do Argumento* e de Johnstone Jr., *Filosofia e Argumentação*. Alguns artigos escritos entre 1952 e 1979 servem como complemento em alguns casos. Vamos também nos valer de outros pensadores que estudaram

2 Publicado pela Daedalus sob o título: Os primeiros três capítulos da Genesis.

ou têm estudado a Retórica na antiguidade, como Aristóteles e, recentemente, Meyer e outros.

| 2. ARGUMENTAÇÃO E NATUREZA POLÍTICA DA RETÓRICA

Levando-se em conta que a argumentatividade está presente em todo discurso, argumentar significa considerar o outro como capaz de reagir e interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas, o que é feito por meio do diálogo, do debate. O discurso enunciado pretende mover o pensamento do outro, colocá-lo em condições de exercer-se para separar o essencial do acessório, de julgar um conjunto de proposições sem prejuízo dos matizes utilizados no percurso discursivo.

Para Perelman (1999, p. 5), argumentação é um conjunto de técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que lhe são propostas e para Amossy (2006, p. 37), o lugar da argumentação é o discurso e a circunscreve ao estudo dos meios verbais que uma instância de locução põe a funcionar sobre seus auditores, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar representações e opiniões que lhe são atribuídas ou suscitar sua reflexão sobre um problema.

Johnstone Jr. (1958) assegura que existe um risco (componente) essencial na argumentação. Para esse autor, argumentar não é manipular. Existe sempre uma resistência. Argumentar é correr o risco de falhar. Um de seus estudos afirma que argumentação com vitória garantida deixa de ser argumentação.

Meyer (1991) considera-a uma negociação das diferenças entre dois locutores, denominados como orador e auditório. Percebe-se uma diversidade entre os dois autores: enquanto o primeiro utiliza o termo *interação* associado a polêmica, contestação, o segundo emprega a palavra *negociação entre as diferenças*, que induz a pensar em acordo.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 191) adota uma perspectiva dialógica, mas monologal enquanto a pragmática interacionista é dialo- gical e dialógica. Para ela, importa a dimensão dialógica que implica em competências de leitura e de escuta por meio das quais os parti- cipantes manifestam interesse e respeito pela posição do outro. A di- mensão dialógica permite codificar a dimensão ética da argumentação.

Van Eemeren e a escola holandesa (2002, p. 182) dizem que as par- tes não devem impedir uma à outra de apresentarem suas teses ou so- bre elas levantarem dúvidas. Plantin (2003, p. 121-129) afirma que es- cutar combate o ensimesmar. É também duvidar, fazer a experiência da incerteza em que os discursos antagônicos se equilibram. A tônica na incerteza, na dúvida está longe do pragmatismo e dos resultados rápidos. Está longe também da manipulação do outro. A posição da es- cola holandesa é diferente do que tem sido estudado até então.

Lógicos informais observam que o uso do argumento como tese é um ou mais conjuntos de razões oferecidas por alguém para suportar a tese (suporte = inferências e raciocínios).

Assim, considera-se que a argumentação seja um conjunto de razões que apontam uma afirmação, uma tese; conforme verifica- do, há argumentação quando se trata de resolver, expor, alegar, aba- lar e toda argumentação pode identificar-se com o enunciado de um problema, além de especificar que não se argumenta contra o óbvio, a verdade, o evidente, mas sobre o provável, o verossímil, o possível. Argumenta-se para estimular a polêmica, a reflexão; para construir debates, entrevistas, relatos; para incentivar a reflexão crítica; exami- nar apelos, propostas, contrapropostas; enriquecer a visão de mundo por meio da diversidade de confronto, levando a juízos de valor; esta- belecer diálogos, partilhando saber e vivência; estruturar troca comu- nicativa; buscar soluções nas situações de conflito.

As múltiplas visões e conceitos sobre argumentação, embora diferentes em alguns casos se aproximam e podem até ser comple-

mentadas. Todas se inserem na retórica ou a seus conceitos se juntam. O discurso político, por exemplo, tem caráter pioneiro na história da retórica e seu estudo ocorre desde a Antiguidade, passa pela retórica medieval e chega à modernidade a partir de novas ferramentas. A primeira análise conhecida do discurso político é a de Parmênides sobre “o paradoxo do estar consciente, a tensão entre intencionalidade e luminosidade”. Essa postura crítica em relação à retórica continuou com Platão e, de certo modo, permanece com o público que cobra a verdade dos políticos, de forma que lembra o projeto socrático, a partir do qual a filosofia deslocou a retórica como centro da vida intelectual.

Em outras palavras, a busca da verdade passou a predominar sobre as artes da argumentação. Platão escreveu que a realidade não é mais que um sonho nebuloso, “no qual os homens vivem brigando uns com os outros por causa de sombras e discutindo com ardor pelo poder, como se ele fosse um grande prêmio, quando a única coisa de fato valiosa neste mundo é o aperfeiçoamento moral e intelectual” (PLATÃO, 2001, p 520). Essa visão mostra o discurso político como necessariamente estéril e enganoso. Aristóteles mostrou que a retórica é, na verdade, ligada ao caráter do orador. O autor colocou a política como indissociável da linguagem. Um trecho da Política, escrita em aproximadamente 335 a.C., mostra,

[...] o homem é um animal político em grau maior que as abelhas ou todos os outros animais que vivem reunidos. Dizemos, de fato, que a natureza nada faz em vão, e o homem é o único entre todos os animais a possuir o dom da fala (Tradução José Oscar de Almeida Marques).

Aristóteles, portanto, faz associação entre a natureza política do homem e o poder da palavra e caracteriza a palavra exatamente como “servindo para indicar a diferença entre o que é útil e o que é nocivo” e, também o que é “justo e o que é injusto”. Essa passagem é simi-

lar à que ocorre na Retórica, na qual distingue três gêneros: deliberativo, forense e epidítico, que diferem em função do auditório, orientação temporal e objetivo. A retórica política é deliberativa, em cujo âmbito se resolve sobre os assuntos públicos, sobre o que fazer ou não. É interessante observar que Aristóteles usou a retórica na própria definição de política.

A *Ética a Nicômaco* (350 a. C.) contribui na definição de política, pois reforça que política é a ação para a busca do bem supremo, baseada em decisões provenientes de deliberação. Mostra que a deliberação acontece “quando o resultado não é claro e quando a maneira correta de agir não está definida”. Mais que isso, quando alguém não tem confiança na própria capacidade de resolver um assunto, convoca associados para deliberar em conjunto.

Charaudeau (2006) associa o discurso político a “máscaras do poder”, esclarecendo que essas máscaras não são necessariamente anteparos para atividades ou motivações ocultas a desmascarar, mas, como em um palco, figuras responsáveis por tornar discursos, ações e atores compreensíveis e significativos. Tal conjunto não esconde a realidade política, mas a constitui.

Habermas (2018) contribuiu nesse debate ao afirmar que o discurso político razoável deve, pelo menos, começar com a suposição de que as questões envolvidas admitem, em princípio, respostas singelas, ou, pelo menos, um conjunto de respostas válidas discursivamente em que um compromisso justo, aceitável para todas as partes, é possível. Tal presunção consensualista apresenta uma dificuldade: reside na suposição de que, ao examinar o discurso público sobre questões políticas controversas, os cidadãos podem lidar com restrições morais de modo a produzir soluções aceitáveis, presumivelmente abertas ao consenso.

Lembremos que este texto trata da retórica com finalidade de estabelecer semelhanças e diferenças teóricas e pragmáticas, mais es-

pecificamente, entre as teorias de Toulmin, Johnstone Jr. e Perelman, que pesquisaram retórica e argumentação na década de 1950 e estabeleceram, de certa forma, um método de análise. De Toulmin, temos o que se chama Sistema de Análise Toulmin ou Layout do Argumento; de Perelman, avaliamos o Tratado de Argumentação, com uma classificação criteriosa da tipologia de argumentos e de Johnstone Jr., pesquisamos uma postura analítica que, embora não aponte resultado em um sistema específico ou tratado, apresenta uma análise que vale ser considerada, principalmente porque trata da moral na retórica e nos processos dialéticos e argumentativos.

3. TRÊS PENSADORES DA RETÓRICA NO SÉCULO XX

3.1 Toulmin e o modelo de argumento – 1958

Conforme mostrado em *An Examination of the Place of Reason in Ethics* (1950), Toulmin se opunha ao absolutismo (derivado da lógica de Platão, que defende a verdade universal) dos conservadores e ao relativismo dos socialistas. Afirmou que muitos desses princípios padrão são irrelevantes para situações reais, da vida diária e, para reforçar, introduziu o conceito de campos de argumento. Em *Os usos do Argumento* (1958), alega que alguns aspectos dos argumentos variam entre campos e são chamados de “campos-dependentes”, enquanto outros são os mesmos em todos os sectores, denominados de campo-invariantes.

Toulmin é considerado um pragmático da retórica e argumentação e seu trabalho *Os Usos do Argumento* (1958) critica o modo como algumas categorias lógicas, a dedução por exemplo, são expostas em publicações semelhantes. Uma abordagem frequente dessas categorias priorizou determinados tipos de argumentos (os analíticos), os quais são pouco utilizados na argumentação cotidiana.

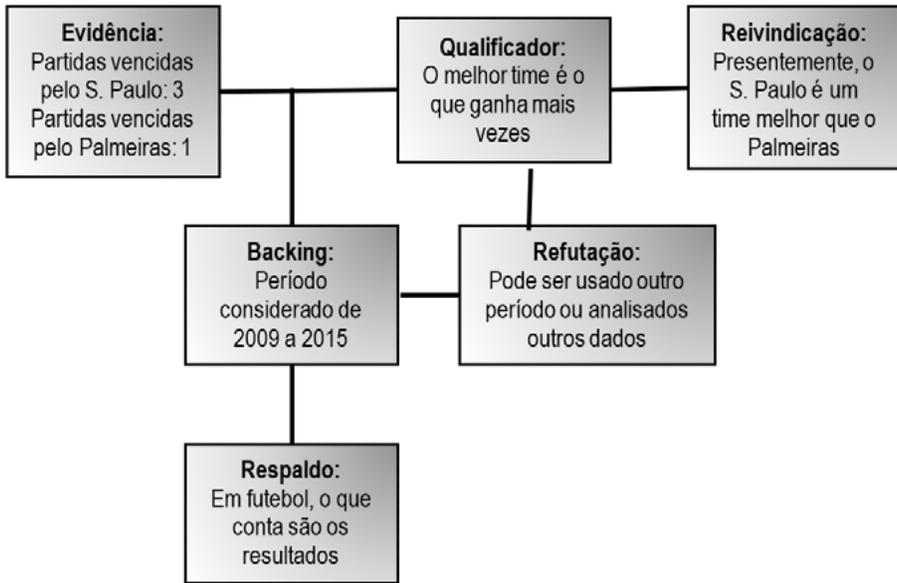
Vemos que existem dois tipos de argumento: os de cunho teórico, que produzem conclusões universais e absolutas e os de cunho prático³, que estabelecem uma pretensão como a mais provável ou a mais razoável entre outras. Este segundo se aproxima mais do conceito de retórica, vista como lugar do possível, do discutível, não diretamente ligados à demonstração formal e à exatidão objetiva.

Toulmin menciona que padrões absolutos de validade formal não explicam todos os raciocínios no mundo real, por isso, investigou o processo de raciocínio e o que denominou justificação de argumento, por meio do qual fornece sua maior contribuição à teoria da argumentação, o *layout* de argumento com base no raciocínio jurídico, que se concentra nos dados e fatos aceitos, por meio de uma garantia ou regra que conduz a uma conclusão. Assim, o sentido de argumentação é a atividade que propõe pretensões, trata de desafiá-las, respaldá-las, produz razões, critica tais razões, refuta as críticas e assim por diante. Informa que um argumento típico se compõe de seis partes, ilustradas na Figura 1, denominado diagrama de *layout* do argumento, estrutura argumentativa cuja principal característica é a efetivação de um modelo de análise considerado como forma de representar a estrutura de um argumento.

Os seis elementos se relacionam de diversos modos, embora a identificação de cada um seja feita por meio da função que exerce. O diagrama mostrado na Figura 1 permite a análise da inter-relação de microargumentos e subargumentos que compõem uma estrutura maior.

3 [Perelman e Tyteca (1958) nomeiam argumentos “quase-lógicos”, definidos pela utilização da estrutura da demonstração matemática, porém com limites específicos que o aproximam da probabilidade.]. Toulmin e Perelman utilizam o raciocínio jurídico como modelo para elaboração de suas teorias e o colocam como espécie de “argumentação prática”. Considerando, segundo Toulmin, que a lógica formal se distanciou do uso prático da lógica, é necessário outro modelo lógico (que não o matemático) para que os argumentos práticos sejam avaliados. Define então esta outra lógica como “jurisprudência generalizada” (TOULMIN, 2006, p. 10) e cria uma afinidade com o Direito: profissionais utilizam o termo jurisprudência.

Figura 1 – Modelo argumentativo de Toulmin



Fonte: a autora

Um argumento escrito desta forma se desdobra e revela pontos fortes e limites. Em suma, é como deveria ser: nenhum argumento deve ser mais forte do que o necessário nem ir além de sua própria pretensão. A questão não é ganhar ou perder os contra-argumentos, mas chegar o mais próximo da verdade ou o mais perto de uma solução realista ou possível. Tal afirmação pode funcionar como elemento tranquilizador, pois retira do retor a obrigação de ganhar a questão a qualquer custo.

Assim, responder a um argumento ou compreendê-lo vai muito além de concordar ou discordar dele: é determinar a base do nosso acordo ou desacordo. Analisar um argumento é processo de descobrimento de como as estratégias argumentativas são trabalhadas, de como e por quais níveis de um argumento elas transitam e nos conduzem a responder aos conteúdos a que somos expostos. Algumas vezes, tais análises podem modificar nossa compreensão ou julgamento

e afetar nossos argumentos. O método de Toulmin é uma forma efetiva de mostrar como e em que níveis alcançamos os argumentos ou somos por eles afetados. É uma forma de análise que permite dividir um argumento em elementos. Tal estrutura permite entender e sumarizar o argumento mais profundamente e discutir ou verificar sua eficácia ou ineficiência.

As partes, ao contrário de sólidas, são frágeis, sutis como o próprio argumento que, muitas vezes, passa despercebido na discussão. Assim, o método possibilita utilizá-las como um castelo de cartas que inicia pela reivindicação (*claim*). Cada nível é preso precariamente ao nível imediatamente anterior. Como a ligação [entre os níveis] tende a ser frágil, é necessário que cada parte seja suficientemente sólida para suportar o elemento seguinte. As partes são: pretensão, razões, garantia, respaldo, qualificador e refutação.

Pretensão/conclusão (*claim*): fatos ou evidências utilizadas para comprovar o argumento; proposição que defende, sustenta, afirma, nega ou pede algo. Trata-se do objetivo do argumento, o que se tenta provar, a tese. O primeiro passo para analisar e criticar o argumento é entender, com segurança, onde se quer chegar (TOULMIN, 2006). Como exemplo, podemos afirmar que: *José é um bom prefeito*.

Razões/dados (*grounds/data*): proposição em processo de discussão. Trata-se dos fatos ou dados que sustentam a conclusão. São os motivos, as evidências, as causas ou circunstâncias que apoiam a conclusão, que justificam a tese. É preciso considerar qual o tipo de razão será necessário para que a conclusão seja aceita como confiável (TOULMIN, 1958). Exemplo: Durante a gestão do prefeito José, o PIB da cidade aumentou, houve a criação de praças e as fachadas das casas foram pintadas por ordem e com apoio da prefeitura.

Garantia ou regra de inferência (*warrant*): declarações lógicas gerais, hipotéticas e muitas vezes implícitas que servem de ponte entre as pretensões e os dados. A garantia estabelece um vínculo entre a conclusão e as razões. Devemos verificar se as razões realmente for-

necem um apoio para a conclusão e não são apenas informações irrelevantes (TOULMIN, 1958). No exemplo que coloca a eficiência do prefeito, pode-se colocar o IBGE como fonte, pesquisa de opinião entre os habitantes da cidade e visitantes, fotos da cidade antes e depois da gestão do prefeito.

Respaldo (*backing*): são declarações que limitam a força do argumento ou que propõem as condições sob as quais o argumento é verdadeiro; o fundamento que valida ou dá suporte à garantia: fundamento sólido, material; aquilo que, em regra, não é alvo de questionamento. Além do fundamento, é preciso descobrir a fonte genérica de informações (TOULMIN, 1958). No exemplo anterior, o respaldo seria a própria credibilidade da instituição IBGE e, para o caso da pesquisa de opinião, a utilização de uma metodologia que siga rigorosamente os cânones estatísticos para que os resultados não sejam falseados. Quanto às fotos, são evidentes por si.

Qualificador (*qualifier*): não se trata, necessariamente, de provas que reforçam o argumento principal. Podem ser contra-argumentos ou declarações que indicam as circunstâncias em que o argumento geral não seja verdadeiro e, quando aparecem, precisam de advérbios ou adjetivos. Verbalização da força da conclusão, comumente expressa por meio de termos como *necessariamente* ou *possivelmente*. Qualquer conclusão é apresentada com certa força ou fraqueza, condições ou limitações (TOULMIN, 1958). Seguindo o exemplo, é possível afirmar: “A partir das declarações anteriores *provavelmente* se trata de um bom prefeito”.

Refutação (*rebuttal*): afirmações que servem de suporte às garantias, ou seja, argumentos que não necessariamente provam a questão principal, mas que evidenciam a veracidade dessas garantias. É exceção que pode reduzir ou anular a força do argumento: ressalva, restrição, anulador: uma hipótese em que o argumento principal não se sustenta. Toulmin (1958) afirma que se trata de circunstâncias extraordinárias ou excepcionais que podem comprometer a força do argumento.

Uma possível refutação ao argumento de que José é um bom prefeito seria a afirmação de que a coleta do lixo não foi melhorada e os salários dos professores municipais permaneceram estagnados. Essas duas declarações podem reduzir a força do argumento principal, mas não o invalidam, uma vez que a administração municipal não se restringe a um ou outro setor e as razões, a garantia e o respaldo são mais fortes.

3.2 Johnstone Jr. e a Filosofia – 1958

Em 1958, quando Henry Johnstone Jr. publicou seu livro sobre as bases filosóficas da Retórica, passou a ser considerado como o filósofo da retórica e da argumentação. Foi um dos primeiros norte-americanos a escrever sobre argumentação e era frequentemente incluído entre os dialéticos, pois defendia uma modalidade específica e especial da argumentação que levava em conta seu próprio jogo de valores, atitudes e procedimentos que podem ser considerados como dialéticos. Sua obra de referência utilizada neste trabalho é *Filosofia e Argumento* (*Philosophy and Argument*, 1958), lançada na mesma época de Perelman e Toulmin.

Algumas premissas argumentativas de Johnstone devem ser consideradas: somente pessoas podem argumentar; não há argumentação sobre o que o homem sente, vê e faz; não há argumentação sobre o que o homem experimenta, pois isso não serve para sustentar qualquer relação com as conclusões a favor das quais ele argumenta; toda argumentação inclui riscos; o homem pode argumentar consigo mesmo. A partir desses princípios muito gerais, o autor afirma que o homem de mente aberta pode modificar sua opinião, sua crença, sua conduta e isso se constitui no que denomina risco, necessidade de precisar alterar aquilo em que acredita. Nesse sentido Johnstone Jr. difere de Perelman, para quem a argumentação se liga à possibilidade.

A diferença entre um risco que a pessoa corre e uma possibilidade com que (a pessoa) se depara é a de que, no primeiro caso, ela está interessada ou ligada ao resultado da atividade

relativamente à qual corre esse risco, ao passo que, no segundo caso, ela não se encontra preocupada com o resultado da atividade que, em princípio, apenas lhe apresenta várias possibilidades (JOHNSTONE JR., 1993, p. 30-39).

No *risco*, a pessoa está ligada ou interessada no resultado da atividade à qual corre o risco; na *possibilidade*, ela não se preocupa com o resultado. Quem se deixa levar, abandona a argumentação e dá o controle sobre sua crença e conduta ao interlocutor. Assim, a argumentação verdadeira ocorre quando os dois sujeitos são ativos, quando aquele que responde não é indiferente, nem passivo à fala do seu oponente, quando se interessa pelo resultado, quando corre risco e força o interlocutor a corrê-lo. Embora exista o desejo de controle, o argumentador que quer apenas controlar, não argumenta, assim também como aquele que se sujeita ou se limita ao outro, também não argumenta. Pode-se dizer que existe um paradoxo: a pessoa de mente aberta “deve permanecer ela mesma durante a transformação de suas crenças, mas também transformar-se, permanecendo ela mesma” (JOHNSTONE JUNIOR, 1993, p. 30-39).

Em princípio, Johnstone Jr. afirma genericamente que os argumentos filosóficos são possíveis e frutíferos, embora muitas de suas conclusões possam parecer paradoxais e os argumentos filosóficos são 1) não-lógicos, 2) *ad hominem* e 3) circulares. Reitera que as declarações filosóficas não têm significado fora dos argumentos que lhes dão suporte, ou seja, “não há argumentação sobre o que imediatamente o homem vê, sente ou faz” (JOHNSTONE JR, 1993, p. 30-39). A argumentação é uma característica da vida humana e para que ela exista, é preciso que haja um ponto de discórdia, mesmo sutil.

3.2.1 Argumentos filosóficos não-lógicos

Segundo Johnstone Jr., um problema gera um compromisso filosófico que permanece como solução. Este compromisso está em conflito com os de outros indivíduos comprometidos. Dessa forma, po-

de-se argumentar que tal divergência seja genuína, ou seja, não pode ser explicada como fracasso em usar as palavras, em seguir regras lógicas ou linguísticas corretamente, ou para reconciliar dialeticamente as oposições envolvidas. [Exemplo: existe uma afirmação de que “o homem é inerentemente bom” (Rousseau). Um homem comete um crime (problema). O problema de o homem cometer um crime (se ele é inerentemente bom, não o cometeria) gera o compromisso filosófico de solucioná-lo, que depende de argumentação].

Outro ponto levantado pelo autor refere-se ao desacordo filosófico, algo genuíno que fica evidenciado na controvérsia. Assim, Johnstone Jr. rejeita a “análise” como método para determinar o significado filosófico, uma vez que “nenhum termo que tenha tido uma utilização filosófica tem uma análise mais familiar e compreensível do que o próprio termo” (p. 31), e insiste em uma abordagem “genética”.

| 3.2.2 Argumentos filosóficos *ad hominem*

A expressão *ad hominem* significa, de forma literal, “para o homem” e indica algo endereçado ou dirigido ao homem. O sentido etimológico de uma argumentação *ad hominem*, no entanto, não se limita à indicação de uma argumentação dirigida ao homem. Esse é um uso objetivo, por meio do qual não se atinge o sentido empregado por quem diz ou relata uma argumentação *ad hominem*. A origem do argumento *ad hominem* remonta a uma passagem do pensamento de Aristóteles frequentemente ignorada.

Uma abordagem importante de Johnstone Jr. refere-se a que argumentos críticos válidos são sempre *ad hominem*, ou seja, não há lógica ou padrão empírico por meio do qual controvérsias possam ser resolvidas: não existe uma fórmula padrão. Para resolvê-las, é preciso estudar a enunciação filosófica, o motivo pelo qual o filósofo escreveu daquela maneira e não de outra. Por exemplo, um governo sustenta que doações de dinheiro a indivíduos se destinam a minorar a pobreza. Na verdade, a pobreza pode ser diminuída com ações transformado-

ras que não a transferência pura e simples de importâncias a pessoas físicas, como educação, saneamento básico e saúde. O argumento *ad hominem*, nesse caso, aparece ao se examinar a razão pela qual o argumento foi enunciado: o tipo de eleitor que recebe as transferências de dinheiro, de modo geral, tende a ser imediatista. O político sabe “filosoficamente” disso, proporciona o uso do livre arbítrio na alocação do dinheiro recebido e utiliza tal argumento *ad hominem* na elaboração de seu discurso.

| 3.2.3 Argumentos filosóficos circulares

Alguns argumentos construtivos são circulares, segundo Johnstone Jr. Um dos vários exemplos citados é a “inferência” de John Stuart Mill do desejável ao desejado. O que ele chama de “prova”, não leva a uma conclusão a partir de uma premissa, mas está envolvida em um processo de descoberta que, a partir de seu próprio “ponto de vista apenas parcialmente articulado”, os exemplos “Felicidade é desejada” e “Felicidade é desejável” são praticamente equivalentes, circulares. Nesse caso, não existe conclusão e sim premissas. Pode-se também dizer que os argumentos circulares são aqueles em que ao se remover a conclusão, se remove também uma das premissas. É preciso lembrar que, para Johnstone Jr.: a) os homens argumentam onde existe acordo explícito ou implícito sobre as opiniões, b) a capacidade argumentativa é produto de uma “iluminação transitória e uma vitória instável”, c) os conflitos do homem são todos baseados em argumentação: a violência humana pressupõe a argumentação. Por fim, não existe um acordo geral sobre a posição dos filósofos, assim, para cada argumento filosófico, há um contra-argumento. No caso da circularidade, não há contra-argumento.

| 3.3 Perelman e Tyteca e a nova retórica – 1958

1958 foi o ano de início da Comunidade Europeia e nesse mundo de possibilidades surgiu a Nova Retórica, de Perelman e Tyteca,

da Universidade Livre de Bruxelas (assim como seu mentor Dupréel). A abordagem da argumentação de Perelman tem como um dos pressupostos que a separação dos argumentos em lógicos, dialéticos e retóricos não é procedente. Argumentos que seguem o raciocínio matemático são chamados quase-lógicos: a verdade não é manifesta. Convencer ou persuadir um público não significa que se tenha encontrado a verdade. O abandono das teses identificavelmente verídicas como meta para a argumentação é a razão pela qual a adesão do auditório é tão importante no trabalho de deles.

Os autores são conhecidos como responsáveis pela recuperação da Retórica na modernidade e têm no Tratado da Argumentação, sua obra de maior fôlego. Afirmam que a “argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso, pressupõe a existência de um contato intelectual”. Acrescentam que o “Tratado só versará sobre recursos discursivos para se obter a adesão dos espíritos: apenas a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e para convencer será examinada” (1999: 8), mas se perguntam: “Se toda argumentação, para ser eficaz, deve apoiar-se em teses admitidas pelo auditório, como pode ser medida, ou ao menos apreciada a intensidade de adesão? (1999:19). Na afirmação e indagação as preocupações de Perelman se aproximam das de Toulmin: ambos pretenderam analisar o argumento profundamente. Perelman precisou delimitá-lo à técnica, ao exterior e Toulmin examinou-o internamente.

Perelman mostra, de início, a importância do auditório para eficiência da argumentação. O estudo psicológico da maneira como a representação de certos fatos se faz presente na consciência, influencia na eficácia de uma argumentação. Por outro lado, o conceito perelmaniano de auditório é apenas teórico, uma construção do orador, uma vez que seria, além de impossível classificar todas as personalidades, composições sociológicas e dinâmicas, admitir que a argumentação se define essencialmente pela presença desse auditório e que, assim, todos os discursos seriam produzidos em função das relações sociais que ele representa.

Perelman e Tyteca, em seu Tratado, dividiram os argumentos em: de ligação e de dissociação. Os primeiros permitem transferir para a conclusão a adesão concedida às premissas, ou seja, permitem que se conclua sobre determinado assunto conforme se pensava inicialmente. Pertencem a esse grupo: os argumentos quase lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e os argumentos que fundamentam a estrutura do real. Os argumentos de dissociação visam separar elementos que foram ligados anteriormente pela linguagem e pela tradição. São eles: os pares filosóficos, os pares antitéticos e os pares classificatórios. O quadro a seguir ilustra a classificação dos argumentos conforme Perelman:

Tabela 1 – Tipos de argumentos

| Tipos de Argumentos | | |
|----------------------------|--|--|
| Processos de Ligação | Argumentos Quase-Lógicos | Identificação Probabilidade Divisão Comparação Inclusão Reciprocidade Transitividade Sacrifício |
| | Argumentos com base na estrutura do Real | Causal Pragmático Desperdício Direção Superação Autoridade |
| | Argumentos que fundam a estrutura do Real | Exemplo Modelo Ilustração |
| Processos de Dissociação | Pares Antitéticos Pares Filosóficos Pares Classificatórios | |

Fonte: a autora, com base em Perelman, Tratado da Argumentação.

4. SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

Perelman elaborou uma classificação extensa de argumentos; Toulmin examinou a estrutura do argumento e criou um modelo de análise denominado *layout* do argumento; Johnstone Jr. estabeleceu uma argumentação em bases filosóficas. Pode-se dizer que sob o aspecto do estudo do argumento, os três autores se complementam. Quando Johnstone Jr. afirma que os argumentos filosóficos são não-lógicos, aproxima-se da teoria de Perelman, segundo a qual os argumentos se distanciam da lógica formal e da demonstração, embora alguns deles utilizem tal estrutura e passam a se referenciar a valores, levando em conta também o auditório como uma das condicionantes para uma boa argumentação.

Johnstone Jr. e Perelman consideram que todos os argumentos são *ad hominem*. O primeiro, por pensar a argumentação como filosofia, não menciona o argumento *ad rem*, uma vez que a característica principal do *ad rem* é a de se basear em verdades, mesmo que se trate de verdade construída, aceita pelos interlocutores. Perelman afirma que a argumentação *ad rem* também pode ser considerada *ad humanitatem*, ou seja, seu orador pretende que funcione para toda a humanidade, auditório universal, assim não seria possível ser aplicada aos argumentos filosóficos de Johnstone Jr. Por outro lado, Johnstone Jr. afirma que toda a argumentação é filosófica. É de se pensar que tanto Johnstone Jr. quanto Perelman se basearam em Aristóteles quando formularam sobre a argumentação *ad hominem*.

Outra diferença entre Johnstone Jr. e Perelman refere-se às perspectivas filosóficas que, às vezes estão além do raciocínio argumentativo simples, o que torna necessário tratamento crítico, daí a tentativa de reconstruir o conceito de validação argumentativa. A teoria de Toulmin não menciona qualquer desses argumentos. Esse autor refere-se ao *ad hominem* em livro de 1979, no qual aproxima tal tipo

de argumento a uma falácia lógica de desqualificação da pessoa, ou seja, aproxima-se do *ad personam*, de Perelman.

Embora Toulmin não tenha estabelecido uma classificação de argumentos, conforme elaborado por Perelman, o *layout de argumento* permite a análise e inter-relação de microargumentos e subargumentos que compõem uma estrutura maior. Talvez o que Toulmin denomine micro e subargumentos possa ser enquadrado na classificação de Perelman. Toulmin e Perelman utilizam o raciocínio jurídico como modelo para elaboração de suas teorias e o colocam como espécie de “argumentação prática”. Toulmin, ao afirmar que a lógica formal se distanciou do uso prático da lógica e que é necessário outro modelo lógico que não o matemático para elaboração argumentativa, se aproxima do trabalho de Perelman para quem os argumentos podem ser quase-lógicos, pois têm a estrutura da demonstração matemática, embora não sejam conclusivos como.

Johnstone Jr. define toda a argumentação como de cunho filosófico. Perelman também tem um projeto filosófico, cuja origem reside na tentativa de construir uma teoria da argumentação que também fosse uma teoria geral da razão prática. Assim, os dois autores se aproximam, embora com propósitos e conclusões não necessariamente idênticos.

Enquanto Johnstone Jr. afirma que toda argumentação inclui riscos, Perelman e Toulmin não mencionam risco argumentativo em suas teorias. Uma outra diferença entre os dois primeiros, é que, segundo Perelman, argumentar associa-se a possibilidade, a probabilidade. Johnstone Jr., aliás, difere risco de possibilidade.

É preciso prevenir ainda que a análise dos argumentos sob a ótica de Perelman apresenta esse aspecto filosófico de maneira mais evidente do que sob a visão de Toulmin, por exemplo, uma vez que, em diversos casos conduz o analista a raciocínios complexos que exigem esforço mental. Os argumentos de dissociação elaborados por ele

são definitivamente filosóficos, considerando-se não apenas o esforço de raciocínio, mas que o próprio Perelman, ao classificá-los, nomeia um dos tipos como pares filosóficos.

A obra base (de Toulmin) alcança profundidade filosófica como o próprio autor, no prefácio, confessa: “quando o escrevi, meu objetivo era rigorosamente filosófico: criticar o pressuposto, adotado pela imensa maioria dos filósofos anglo-americanos, de que qualquer argumento significativo pode ser vazado em termos formais [...]” (TOULMIN, 2006, p. IX). Assim, embora inicialmente sua preocupação fosse metafísica e epistemológica, acabou por construir uma teoria da retórica ou da argumentação e criou um modelo analítico. O modelo de Toulmin pode ser entendido, então, como sistema de análise e, nesse sentido é pragmático, mas não deixa de tratar questões que são temas da filosofia.

| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se uma interlocução entre Toulmin, que desenvolveu o trabalho *Os Usos do Argumento*, em Cambridge; Johnstone Jr., na Pensilvânia, que sustentou uma articulação entre Filosofia e Argumentação em seu livro *Filosofia e Argumento*; e Perelman e Tyteca, em Bruxelas, que publicaram o *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*.

Os três trataram de questões ligadas à reestruturação do pensamento argumentativo com base na Lógica, na Argumentação, na Linguagem, na Retórica e na Filosofia. Os três, após a publicação dessas obras, retomaram seus interesses iniciais: Toulmin, a pesquisa em Epistemologia e Filosofia da Ciência; Perelman, os problemas jurídicos e Johnstone Jr. deu continuidade à Filosofia pré-socrática, mais ligada à Retórica em perspectiva interdisciplinar.

Conforme visto, existem semelhanças e diferenças entre os três estudiosos. Há mais semelhanças entre Johnstone Jr. e Perelman do que

entre esses dois e Toulmin. Alguns pontos, como valores, *ethos*, *pathos*, *logos* não foram abordados por Toulmin, pois pensamos que ele tratou a argumentação em um nível mais pragmático e trabalhou no interior do argumento.

Os três autores elaboraram suas teorias retóricas e argumentativas no mesmo momento histórico, final da década de 1950, embora em locais diferentes. Isso nos leva a conjecturar que uma preocupação retórica mais efetiva possa ter sido fruto da evolução do pensamento da época. Paralelamente ao ressurgimento da retórica, preocupações com fenômenos linguísticos e estudos do discurso e da linguagem foram iniciados em vários países. Se tomarmos o conjunto, observamos que se trata de parte de um aprofundamento dos estudos da linguagem.

Não acreditamos que seja coincidência os três autores terem tratado do assunto. Se, por um lado, observamos o resultado da evolução do pensamento, por outro, é possível que ocorrências políticas e históricas tenham conduzido reflexões, a Retórica e a elaboração de métodos retóricos como imperativo intelectual da época. Assim, a atmosfera de reconstrução e recomeço do pós-guerra pode ter sido o plano de fundo para esse desenvolvimento.

Acreditamos que sem pretensão de encerrar o assunto, esclarecemos pontos semelhantes e diferentes entre os três filósofos, abrimos nova frente de pesquisa e mostramos a riqueza dos estudos de retórica e argumentação que se aplicam às muitas áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Arte retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda (INCM), 1998.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco** – Os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1973.

AMOSSY, Ruth. **L'image de soi dans le discours**. Genève: Delachaux et Niestlé, 1999.

ARENDT, Hannah. **The human condition**. Chicago: University of Chicago, 1998.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006.

DUPRÉEL, Eugène. **Introduction à une idée philosophique de valeur**. Esquisse d'une philosophie des valeurs. Paris: Alcan, 1939.

FRANK, David. "1958 and the Rhetorical Turn in 20th-Century Thought." **Review of Communication**. 11 (2011): 239-252, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. São Paulo: UNESP, 2018.

JOHNSTONE JUNIOR, Henry W. **Philosophy and argument**. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1958.

JOHNSTONE JUNIOR, Henry W. Philosophy and argumentum ad hominem. **Journal of Philosophy**, n. 49, v. 15, p. 489-98, 1952.

JOHNSTONE Jr, Henry W. (1993) Editor's Introduction. **Argumentation**, vol. 7, n. 4, "Perelman's theory of argumentation: the next generation reflects", november, 1993, pp.379-384.

MEYER, Michel. **A problematologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PLATÃO. **A república**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

PLANTIN, Christian. (2003). Pensar el debate. In **Signos** 37 55, Valparaiso, Chile, Universidad Católica de Valparaiso, pp.121-129.

TOULMIN, Stephen E. **An examination of the place of reason in ethics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.

TOULMIN, Stephen E. **Human understanding**. Volume 1: The Collective Use and Development of Concepts. Oxford: Clarendon Press, 1972.

TOULMIN, Stephen E. **Os usos do argumento**. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VAN EEMEREN, Frans H.; GROOTENDORST, Rob. The History of the argumentum ad hominem since the Seventeenth Century. In: KRABE, Erik C. W.; DALITZ, Renee Jose; SMIT, Pier A. **Empirical logic and public debate**. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 1993.

VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST., R.; HENKEMANS, A. F. S. **Argumentation**: Analysis, Evaluation, Presentation. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

A ARGUMENTAÇÃO POR AUTORIDADE NO GÊNERO NOTÍCIA JORNALÍSTICA NA WEB

Luana Suame dos Santos Ramos¹

Eduardo Pantaleão de Moraes²

| 1. Considerações iniciais

Sabemos que toda ação humana possui uma ligação intrínseca com o uso da linguagem, por assim dizer, está relacionada aos princípios da vida em sociedade. Estudar os fenômenos linguísticos inseridos numa perspectiva retórica é compreender as necessidades do discurso persuasivo no uso da linguagem.

Desse modo, todo discurso de cunho retórico, seja ele oral ou escrito, busca persuadir e convencer alguém a respeito de alguma coisa por intermédio de argumentos estratégicos que visem ter uma boa credibilidade argumentativa, bem como a aceitação do discurso pelo auditório. De acordo com Mateus (2018, p. 33), “ela consiste [...] num método para conduzir a persuasão e suscitar uma resposta do auditório”.

1 Graduada em Letras, Especialista em Linguística Aplicada e ensino de língua estrangeira e materna. Email: luanasuameramos@gmail.com.

2 Doutor em Letras com ênfase nos Estudos Linguística. É professor da Universidade Estadual de Alagoas. Responsável pelo Grupo de Estudo do Texto, argumentação, Discurso e Conversação (GETADIC). Email: eduardo.pantaleao@uneal.edu.br.

Nessa perspectiva, propomos fazer um estudo sobre os aspectos retóricos por meio de abordagens do gênero textual, uma vez que os gêneros textuais circulam nas esferas das atividades comunicativas. Dessa forma, tomamos o gênero notícia por ser um meio privilegiado para circulação do discurso persuasivo e, também, pela sua articulação informativa de grande interesse social. Nesse sentido, a pesquisa aborda a retórica como uma técnica que utiliza a linguagem para persuadir e para convencer, justificado através do uso de citações utilizadas pelo retor (noticiador-jornalista) para evocar a autoridade das personalidades destacadas na notícia.

A escolha do aporte teórico se deu com base nos estudos textuais de Marcuschi (2008), Travaglia (2012), Koch e Elias (2012), Costa (2009), e Lage (2002) que descrevem estudos voltados para a concepção de gênero e sua relevância para compreensão do gênero analisado. No que diz respeito aos Estudos Retóricos, Reboul (2004), Sousa (2001), Abreu (2009), Weston (1996), Xavier (2013) e Moraes (2015) propiciaram estudos no campo retórico, trazendo algumas reflexões pertinentes e ainda possíveis conceitos para o centro das análises.

Nessa perspectiva, as abordagens das categorias para as análises encontram-se fundamentadas nas funções retóricas que, segundo Reboul (2004), dividem-se em quatro tipos: função persuasiva, função hermenêutica, função heurística e função pedagógica.

Contemplam ainda as análises, os estudos acerca do argumento de autoridade associados ao uso recorrente da citação nos materiais escritos. Contudo, buscamos mostrar no estudo a relevância de se conhecer o gênero textual notícia, bem como a relação retórica e suas particularidades, que estabeleceram pontos-chave para sustentação deste estudo.

A seguir, apresentamos quatro seções, as quais abrangem toda a discussão referente ao objeto proposto para as análises, as bases teóricas e os suportes metodológicos que sustentaram nossos estudos

e ficaram distribuídos deste modo: na primeira seção, apresentamos a proposta de que norteia todas as etapas de pesquisa; na segunda, discorremos sobre os elementos acerca dos estudos retóricos, bem como a sua origem e suas respectivas definições, tendo em vista algumas considerações sobre o discurso persuasivo e, também, das ações argumentativas da linguagem e do argumento de autoridade.

Na terceira seção, por sua vez, abordamos de modo relevante algumas concepções relativas à noção de gênero textual, assim como a tipologia do gênero jornalístico e sua respectiva literatura; e a quarta e última seção é composta por parte do campo metodológico e analítico que adotamos ao longo de toda pesquisa.

Dessa maneira, nesta última seção, apresentamos o tipo de pesquisa utilizada, bem como a descrição da constituição do *corpus*. Além disso, procedemos às análises da pesquisa, haja vista que estabelecem a relação da teoria com a aplicabilidade através do argumento de autoridade no gênero notícia.

Finalmente, apresentamos as considerações finais, ponderando os resultados das análises produzidas. Além disso, respondemos ao questionamento que constituiu foco da pesquisa: considerando que a notícia é um gênero jornalístico de relevância para o meio social como um todo, que é recorrente a utilização de citações nas notícias, de que maneira tais citações, enquanto argumento de autoridade, produzem um efeito de persuasão nesse gênero? Acerca dos objetivos, este capítulo busca, de modo geral, mostrar que a citação é uma importante categoria produtora de persuasão em notícias de internet. De forma específica, a) evidenciar os tipos de citações presentes no *corpus*; e b) analisar o funcionamento das citações na notícia.

2. Breves concepções acerca da retórica e do discurso persuasivo

2.1 O que é a retórica?

Para respondermos a esse questionamento, é necessário delimitar a abrangência teórica adotada neste capítulo. Assim, optamos por definir a retórica e os demais conceitos, aqui discutidos, no campo da linguagem. Desse modo, concebemos a retórica como um ramo dos estudos da linguagem que podem explicar como se dão os funcionamentos dos dispositivos argumentativos utilizados pelos oradores no momento de se dirigir ao seu público para exercer algum poder de adesão sobre suas escolhas.

Dessa forma, por se comprometer com a adesão das mentes, a retórica é, segundo Reboul (2004, p. XIV), uma arte do convencimento ou da persuasão dos auditórios, pois configura-se “a arte de persuadir pelo discurso”. Se, por um lado, no passado, a retórica esteve presente nos textos falados e escritos divulgados em eventos presenciais e também em correspondências e outras formas de divulgação impressa, por outro, com o surgimento das mídias de comunicação de massa, como rádio e televisão, bem como o desenvolvimento da internet, dos aplicativos de celular e computador, as possibilidades de os oradores convencerem e persuadirem seus auditórios se maximizaram, pois oradores e auditórios podem comunicar-se mais facilmente.

Por essa razão, do ponto de vista comunicativo, a retórica continua evoluindo, adaptando-se aos novos tempos, dada a necessidade de os oradores adequarem seus discursos aos formatos digitais. Assim, diante dessas concepções até aqui assumidas, hoje, no século XXI, por intermédio dos avanços tecnológicos, surge o uso de novos suportes linguísticos para estudar a linguagem em ambientes virtuais através da interação comunicativa, uma vez que o uso das tecnologias viabilizaram a presença humana e transformaram a vida social.

Nesse cenário, Xavier (2013, p. 17) acrescenta outra perspectiva de retórica, nesse caso, a “retórica digital, seria consequência das variações no modo de usar a língua, mesclada a outras linguagens quando da comunicação em situações de interação à distância mediadas

por computador ou outros aparelhos digitais *on-line*”, assim, ela será inferida pela compreensão e ação através dos atos de fala, o que influenciará na aceitação ou não do discurso do outro.

Para Mateus (2018, p. 36), “a Retórica é uma técnica que consiste numa competência característica que consiste no emprego da oratória e da eloquência segundo alguns padrões discursivos”. A retórica, portanto, oferece-nos elementos de estudos que estão atrelados à história da humanidade, desde a antiguidade clássica até os dias de hoje, e nos apresenta, ainda, interesses pelos estudos das experimentações discursivas no campo da linguagem.

| 2.2 A destinação do discurso persuasivo

O discurso é uma das mais importantes práticas sociais de linguagem, pois se constitui quanto elemento ideológico do sujeito, podendo ser revestido de argumentos verossímeis, imbricados às técnicas retóricas. O discurso persuasivo, segundo Reboul (2004, p. XV), consiste em levar alguém a crer em algo, sem interferir, absolutamente, no fazer.

Ainda conforme o autor, entendemos por discurso: “toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou por uma sequência de frases, que tenha começo e fim e apresente certa unidade de sentido” (REBOUL, 2004, p. XIV), tendo em vista somente aqueles discursos que visem a convencer e/ou persuadir. Diante disso, Sousa (2001) ressalta que assim como a retórica está para o ato de comunicar, a persuasão encontra-se para o efeito da comunicação. Ainda nessa vertente, o autor em questão acrescenta de maneira significativa sobre a persuasão:

num momento histórico em que a evolução histórica da retórica vem sendo analisada de três importantes períodos, cronologicamente denominados de Retórica Antiga, Retórica Clássica e Nova Retórica, deve-se notar que, em qualquer

uma delas, foi a persuasão que permaneceu como seu principal elemento distintivo (SOUSA, 2001, p. 08).

Desse modo, percebemos que a persuasão sempre esteve presente nas três fases da retórica e nos vários níveis da construção discursiva. Sendo assim, por pertencer de maneira significativa ao domínio social, são atribuídas à retórica várias funções que competem à aplicação do discurso persuasivo ao auditório. As funções são caracterizadas como persuasiva, hermenêutica, heurística e pedagógica. A função de cunho persuasivo ocorre por meios de ordem racional e afetiva, visto que razão e sentimento são inseparáveis em retórica e são esses meios que a retórica persuasiva se utiliza para persuadir o auditório. Sendo assim, Reboul (2004) afirma:

os meios de competência da razão são os argumentos. [...] os que se integram no raciocínio silogístico (entimemas) e os que se fundamentam no exemplo. O exemplo é mais afetivo que o silogismo; o primeiro dirige-se de preferência ao grande público, enquanto o segundo visa a um auditório especializado, como um tribunal. [...] Os meios que dizem respeito à afetividade são, por um lado o etos, o caráter que o orador deve assumir para chamar a atenção e angariar a confiança do auditório, e por outro lado o pathos, as tendências, os desejos, as emoções do auditório das quais o orador poderá tirar partido (p. XVII).

No que se refere à função hermenêutica, que tem por definição “arte de interpretar textos”, a retórica não é mais ensinada para produzir discursos, mas também como a arte de interpretá-los, uma vez que, para ser um orador, é necessário saber de que se fala e compreender o discurso do outro, sobretudo, o não dito. Mais do que isso, para ser persuasivo, “o orador deve antes compreender os que lhe fazem face, captar a força da retórica deles, bem como seus pontos fracos” (REBOUL, 2004, p. XIX). A função heurística da retórica, conhecida como função da descoberta, deriva do verbo grego *euro*, *eureka*,

que significa encontrar alguma coisa, por sua vez, só pode ser, especificamente, exercida quando o discurso do outrem for interpretado.

A função de caráter pedagógico surgiu depois da desarticulação da retórica do ensino do francês, uma vez que ela nos ensina “a compor segundo um plano, a encadear os argumentos de modo coerente e eficaz, a cuidar do estilo, a encontrar as construções apropriadas e as figuras exatas, a falar distintamente e com vivacidade” (REBOUL, 2004, p. XXII), além disso, é também aprender a ser pela formação retórica.

Desse modo, Aristóteles, por sua vez, foi um dos primeiros estudiosos a sistematizar em tese o discurso a partir das concepções trazidas pelos sofistas, trazendo à tona a oposição entre o lógico e o verossímil. Com isso, ele reuniu com fluidez alguns tratados que dirigem o discurso persuasivo. Por tudo isso, “a Retórica é, também, uma prática discursiva onnipresente em todos os momentos da vida social. A linguagem contém em si um poder: o poder de chegar aos outros e comunicar-lhes as ideias, ambições e necessidades” (MATEUS, 2018, p. 39).

| 2.3 Ações argumentativas

Durante muito tempo, estudiosos da retórica se apoderaram dos aspectos argumentativos através dos discursos relacionados à vida e à sociedade e visavam sempre persuadir o auditório a que se dirigia. Nessa concepção, para compreender a noção de argumentar, é necessário entender que em todo discurso haverá intencionalidades. Assim, “a persuasão é maior propósito da Retórica” (MATEUS, 2018, p. 41).

Dito isso, argumentar se torna uma soma de regras que não se limita somente em reproduzir as conclusões, mas também apresentar ao auditório o juízo e dados suficientes no discurso para que as outras pessoas venham construir a sua própria opinião, baseada sempre nas suas competências argumentativas.

De acordo com Abreu (2001, p. 10), a argumentação é definida também como “a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça”. De outro modo, Weston (1996, p. 5) acentua:

argumentar significa dizer alguma coisa, quer dizer oferecer um conjunto de razões a favor de uma conclusão ou oferecer dados favoráveis a uma conclusão. Os argumentos são tentativas de sustentar certos pontos de vista com razões. Neste sentido, os argumentos não são inúteis; na verdade, são essenciais.

Em síntese, podemos cunhar, ainda, tais estratégias no bojo das proposições quanto à argumentação levantada por Aristóteles, a qual apresenta três elementos de grande valia do discurso persuasivo. O arcabouço da tríade aristotélica consiste em *ethos*, *logos* e *pathos*, o que torna o discurso mais eficaz.

Assim, as concepções argumentativas se moldam a partir das teses expostas ao auditório, bem como a sua aceitação. Cabe ressaltar que é de suma importância conhecer o auditório para estabelecer confiança, uma vez que esse se constitui como o centro para que se possa desenvolver a argumentação. Além disso, é necessário utilizar uma linguagem apropriada a fim de alcançar bons resultados.

A argumentação sempre esteve presente na vida de todo ser humano, nesse aspecto, os estudos retóricos ao longo dos anos se mostrou sempre evolutivos, tendo-se em mente o propósito de persuadir ou convencer o outro. Por mediação do discurso, o orador se ocupa de argumentos favoráveis.

Nessa perspectiva, ainda sob o respaldo aristotélico, observamos que há tipos de argumentos que, quando expostos, têm por finalidade provar a tese, visto que eles tendem a antecipar o argumento do ou-

tro, pois a retórica é útil e se caracteriza para além de uma técnica indispensável.

| 2.4 O argumento de autoridade

A argumentação é uma ação de linguagem cuja base é a formulação de discursos capazes de convencer ou persuadir alguém, neste caso, um auditório. Os tipos de argumentos são inúmeros, como mostrados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2006). Para esses autores, os argumentos ligam-se por identidade a quatro tipos específicos: os quase-lógicos, os fundamentados na estrutura do real, os que fundamentam a estrutura do real e os de dissociação das noções.

Entre tais argumentos, há o argumento de autoridade que evoca o prestígio de alguém no momento quando o orador insere em seu discurso uma citação ou uma fala de algum especialista ou mesmo alguém que sirva de base para a comprovação acerca de determinado assunto. Assim, nesse sentido, segundo Reboul (2004), o argumento de autoridade se classifica na tipologia de *os que fundam a estrutura do real*. Esses, por sua vez, não são baseados na lógica argumentativa, mas na experiência adquirida, com isso, é pertinente ressaltar que esses argumentos que fundam a estrutura do real possuem juízo de valor pois, se forem bem explicados, os argumentos poderão construir uma tese.

É nesse contexto que o argumento de autoridade se insere, segundo Moraes (2015), além de pertencer aos estudos da Nova Retórica, o argumento de autoridade tem o propósito de “justificar o uso de citações utilizadas pelo articulista (retor) para evocar a autoridade das personalidades destacadas em seu discurso”, isto é, para convencer e, consequentemente, passar credibilidade ao auditório com o intuito de que ele aceite o que está sendo dito.

O argumento de autoridade, geralmente, recorre fazer o uso de opiniões de outras pessoas como recurso para reforçar a tese defen-

dida, no entanto, é de suma importância pesquisar se as fontes não são tendenciosas, para que não comprometam o argumento em tese. Dessa forma, segundo Perelman (2001, p. 75-76):

se nenhuma autoridade pode prevalecer sobre uma verdade demonstrável, o mesmo já não se passa quando se trata de opiniões ou juízos de valor. Aliás, na dinâmica argumentativa, muitas vezes nem é o argumento de autoridade que se põe em questão, mas sim a autoridade que concretamente foi invocada.

Sendo assim, percebemos que o orador há de estabelecer uma relação entre a verdade e a autoridade a que foi invocada, tendo em vista que a autoridade terá o valor maior quando citada, já que a pessoa invocada surge como elemento persuasivo da ação visada. Essas técnicas argumentativas têm o prestígio de construir e reformular o discurso por meio dessas autoridades para obtenção de credibilidade do auditório. Por outro lado, podemos contraditar o argumento de autoridade como técnica, como é o caso do argumento *ad hominem* que rejeita uma proposição e recorre à outra (REBOUL, 2004, p. 177-178).

Mediante isso, salientam:

é considerável. Mas não se deve perder de visão que, como todo argumento, ele se insere entre outros acordos. De um lado se recorre a ele quando o acordo sobre o que se expressa está sujeito a ser questionado, de outro, o próprio argumento da autoridade pode ser contestado. Sobre o primeiro ponto há que notar a tendência a transformar, para sustentá-la (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 1996, p. 350).

Sendo assim, entendemos que o argumento de autoridade assume para a argumentação

o importante papel, servindo como recurso de prova para sustentação da tese, sugerindo, assim, a imitação das ações de outras pesso-

as para o seu discurso. Logo, o orador tornar-se-á responsável pelo seu próprio discurso persuasivo e será o auditório que julgará se os fatos são realmente verossímeis.

| 3 A natureza do gênero notícia

A notícia, como qualquer atividade humana, exerce uma grande influência sobre o comportamento da sociedade, bem como suas informações quando são dirigidas ao interesse de um determinado público. Entre os meios informativos, é considerada a mais corriqueira, principalmente, quando veiculada pelos meios de comunicação em massa.

O primórdio da notícia teve seu momento significativo durante a Idade Média. Lage (2002, p. 8) salienta que as informações eram disponíveis para a população em formas de decretos, sermões das igrejas e proclamação, tendo em vista que faziam com que houvesse divergências quanto à veracidade dos fatos quando relatadas pelos mensageiros, entretanto, eles cumpriam a missão, que era a de informar à população.

Posterior a esse período, durante o século XIII, a notícia ganhou mais espaço em sua concretude com a expansão das atividades comerciais, uma vez que facilitou o transporte das técnicas e informações. Nesse mesmo período, mediante a acumulação do capital com o comércio, percebeu-se, também, a alfabetização oriunda desse fato. Sendo assim, alguns manuscritos circulavam nesse meio e, possivelmente, já eram compreendidos por sua minoria.

A notícia “terminaria sendo a matéria-prima principal, conformando-se a padrões industriais através da técnica de produção, restrição do código linguístico e de uma estrutura relativamente estável” (LAGE, 2002, p. 11), ou melhor, a notícia se caracterizava, assim, como fato de perspectivas individuais de um determinado grupo dominante.

Por isso, como consequência da Revolução Industrial, a produção da notícia nas esferas jornalísticas se pautava em relatos de acontecimentos importantes (comércio, políticos e manufaturas). À medida que a notícia se propagava, conquistava grandes públicos e, conseqüentemente, passou a ser artigo de consumo social e de caráter coletivo.

1.1 A composição da notícia

A notícia é tida como um gênero de fundamental importância na esfera jornalística e sua composição refere-se aos traços de uma estrutura organizada pertencente à noção de gênero. Sendo assim, apontam para as características que estão relacionadas com as funções primordiais realizadas por essa categoria, ou seja, estabelecem uma relevante ordem de fatos.

Nessa perspectiva, Lage (2002, p. 17) defende que, no espaço do jornal moderno, levando em consideração o ponto de vista estrutural, a notícia se define como “um relato de uma série de fatos, a partir do mais interessante ou importante; e de cada fato, a partir do aspecto mais importante ou interessante”. Convém ressaltar que, em formato de narrativa, a notícia obedece a um encadeamento de sequências no decorrer da informação. Além disso, a notícia organiza-se de forma temporal, do começo ao fim, para formular, até então, uma cadeia de sentidos pré-estabelecidos.

Nesse sentido, é relevante lembrar que o caráter temporal da notícia deve ser inédito e inscrito na realidade histórica. Sua preocupação é informar o que acontece no presente, pois, a partir do momento que deixa de ser novo, não é mais notícia. Sendo assim, os eventos da produção da notícia ocorrem por meio do interesse ou importância decrescente, isto é, vai depender do viés de quem conta e, conseqüentemente, de quem ouve.

Conforme Lage (2002), a notícia se constitui acerca do lide e da documentação. O primeiro corresponde ao primeiro parágrafo da notícia em um jornalismo impresso e é considerado a parte mais relevante da matéria jornalística. Em sua forma clássica, é a primeira proposição completa de sentidos, dessa forma, o lide organiza a informação de quem fez, o quê, a quem, onde, quando, como, por quê e para quê os fatos aconteceram.

Por outro lado, no que concerne à documentação, podemos perceber que ela é estruturada por dois ou mais parágrafos. Além disso, corresponde ao complemento do lide, no qual especifica e acrescenta informações sobre o acontecido, logo, tais informações são novas para o leitor com uma ordem cronológica e importante. Dito isso, a documentação consiste em proposições que estão adicionadas aos componentes elencados no lide.

Mediante isso, a linguagem presente no gênero jornalístico passa a seguir restrições verbais específicas. De acordo com Lage (2002), essas restrições são impostas no uso de vocabulários e gramáticas coloquiais perante o que socialmente é aceito pelo suporte em que a notícia é publicada. Portanto, partindo desse princípio, a linguagem deve ser menos rebuscada, uma vez que, com a necessidade de abordar assuntos de outras áreas, é necessário adequar-se para uma norma culta consensual, que seja apropriada ao público que se destina.

| 1.2 O propósito discursivo da notícia

A notícia como gênero jornalístico informativo perpassa pelo propósito discursivo devido ao seu aspecto comunicacional. A grosso modo, principalmente nos dias de hoje, seu intuito é informar acontecimentos, relatos, bem como temas atuais do nosso dia a dia. Diante disso, o papel da notícia, de modo geral, é relatar fatos verídicos da atualidade que interessam ao público, conforme Costa (2009), sejam ocorridos na cidade, no campo, no país ou no mundo, porque

são de grande relevância para a comunidade e para o público leitor, numa linguagem que pretende conciliar registros linguísticos formais e informais, em vista de uma comunicação eficiente e de valia social.

Sendo assim, a notícia está vinculada à interação, seja ela na esfera social ou histórica, assim como afirma Lages (2002), que o texto escrito deriva da linguagem falada e segue regras da língua, que devem levar o registro para além do ambiente do discurso, seja ele no espaço e no tempo, haverá sempre o contexto dos fatos. Nesse tocante, a notícia corresponde a uma relação dialógica com a linguagem argumentativa, uma vez que sua função de cunho referencial se reporta ao mundo objetivo, exterior ao processo de comunicação, tornando-se, assim, por definição, a retórica da notícia referencial.

No plano linear, a notícia pode, então, se utilizar de mecanismos direcionados aos seus consumidores como comoção, revolta e conformismo ou até mesmo agressão. É importante ressaltar que esse comportamento não é bem aceito na política de comunicação, pois quem escreve a notícia deve ter uma postura ética, de modo que sua palavra respalda credibilidade à comunidade receptora. À vista disso, Lage (2002, p. 25) afirma:

a ideia de verdade está, aí, restrita ao conceito clássico de adequação do enunciado aos fatos. Do ponto de vista técnico, a notícia não é avaliada por seu conteúdo moral, ético, político, o que importa é se de fato aconteceu aquilo. [...] não há em tese, notícias reacionárias ou progressistas, edificantes ou indecentes.

Isso implica dizer que, independente dos fatos, a verdade existe para notícia como um conceito de qualidade. Podemos dizer também que a verdade é um atributo que vai depender do seu critério de avaliação pelo público. Com base no exposto, o objetivo da notícia é informar ao público acontecimentos corriqueiros que abrangem diversas áreas que são socialmente relevantes. Com enunciados e discursos referen-

ciativos, a notícia se torna mais confiável, e não basta que ela seja verdadeira, é importante que ela pareça verdadeira. Desse modo, a notícia tem o papel de relatar diferentes mensagens comunicativas por meio dos aspectos sociais e ideológicos que moldam a sociedade.

Muito embora esse ponto de vista hoje pareça consensual, o papel da notícia em sua esfera social se apresenta por dois vieses, de acordo com Lages (2002), podendo tanto ressaltar o direito à informação, quanto o que se destaca na liberdade de informar, levando-se em consideração o público que é direcionado e os fatos noticiados. Quanto à situação de produção, Costa (2009) reforça a ideia de que os leitores desse respectivo gênero podem ser múltiplos e também desconhecidos, entretanto, é possível saber o perfil do leitor através do jornal comprado. É pertinente ressaltar que os meios de circulação se precinzam em direcionamentos distintos, sendo de grande circulação e os de circulação mais restrita.

Por conseguinte, percebemos que o público-alvo do jornal noticioso tem a opção de escolher os jornais que são considerados mais sérios ou os populares sensacionalistas. As opções que fazemos entre maneiras alternativas, nos mostram que o leitor lê o jornal de maneira mais rápida focando apenas em pontos de seu interesse. Outro aspecto importante da notícia no meio jornalístico, segundo Costa (2009), é que o interesse do leitor e da própria empresa jornalística (como produto) passa pelas mãos de um editor desconhecido e que raramente vem assinada, no entanto, segue uma diretriz geral editorial para que seja, então, publicada.

Os estudos dos gêneros textuais se materializam na estrutura comunicativa no nosso dia a dia. Partindo dessa concepção de que os gêneros são instrumentos que condicionam as interações comunicativas, eles podem ser concretizados por alguma modalidade de uso da língua, seja ela oral ou escrita. Logo, a noção de gênero textual, posta por Marcuschi (2008), está associada aos estudos voltados à textua-

lidade. No bojo dessa concepção, os gêneros textuais estão presentes no domínio discursivo da linguagem e em suas várias formas estáveis, situados em dado espaço histórico e social. Acerca desse pressuposto, Marcuschi (2008, p. 115) salienta:

os gêneros textuais referem-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Assim, é possível perceber que os gêneros textuais também se constituem como formas discursivas específicas, tal como a ação comunicativa que atende às necessidades da sociedade. Além disso, segundo o autor, a tipicidade do gênero vem de suas características funcionais e também por organizações retóricas. Travaglia (2012) denomina os gêneros por exercer uma função sociocomunicativa específica, mas nem sempre são fáceis de explicitar.

Nesse sentido, podemos dizer que os gêneros textuais existem em todas as circunstâncias da vida justamente por se revelarem das ações sociais e, ainda, em reconhecer que todos têm contextos que são adequados.

3 Contextualização das notícias analisadas

Foram coletadas um total de 21 notícias retiradas do jornal *on-line Gazetaweb*, jornal de credibilidade no Estado de Alagoas. Consequentemente, os materiais foram coletados durante o mês de junho de 2018 e levantamos 21 notícias com temática de cunho político. Desse total, apenas uma (1) foi selecionada para compor a análise a ser descrita neste capítulo.

ANÁLISE 1 – Padilha: desconto de diesel chega às bombas até segunda

A notícia analisada informa à sociedade acerca do desconto no valor do óleo diesel. Ao realizar a análise, observamos que a estratégia de persuasão utilizada pelo retor (noticiador- jornalista) esteve representada pelo uso de passagens do que teria proferido o Ministro da Casa Civil:

(fragmento da notícia) *o ministro Eliseu Padilha disse nesta sexta-feira (1º) que o governo prometeu e cumpriu “ponto por ponto, vírgula por vírgula”, “de forma peremptória”, todas as propostas acertadas com os caminhoneiros.* Observamos que há uma passagem da citação indireta para a citação direta. Nesse sentido, o efeito de persuasão no texto é formado a partir dessa imbricação entre a fala do ministro e a paráfrase realizada pelo noticiador. Dessa forma, verificamos que a persuasão ocorre a partir do momento em que o jornalista se utiliza da palavra de honra do ministro para validar as suas declarações sobre o desconto no valor do combustível.

Na sequência, ao dizer: (fragmento da notícia) *Padilha reafirmou que o governo garante a vigência do desconto de 0,46 por litro de óleo diesel na bomba com base no preço de 21 de maio,* o noticiador utiliza-se da declaração do próprio ministro para transmitir a informação. Com isso, ele produz o efeito de convencimento ao se colocar como um porta-voz da verdade, transferindo a responsabilidade de sua fala para o ministro, ratificando que essa informação teria sido reafirmada pelo próprio ministro.

Em seguida, o noticiador enfatiza a informação, afirmando: *O prazo é de 72 horas, na segunda-feira todos os postos deverão praticar o preço com desconto no óleo diesel, acrescenta.* Como é possível constatar, todo o texto está pautado na autoridade expressa no poder exercido pela palavra do Ministro para atribuir credibilidade à notícia. Assim, retoricamente, essa estratégia argumentativa consolida a noção de ve-

rossimilhança, atribui credibilidade à informação, minimiza o efeito da dúvida e instaura a confiança do leitor na notícia transmitida.

| 4 Considerações finais

A notícia, como gênero jornalístico informativo, perpassa pelo propósito discursivo, devido ao seu aspecto comunicacional. Com isso, implica dizer que a notícia, quando influenciada pela persuasão, pode gerar o uso de argumentos do noticiador por intermédio da citação para convencer o público pelo poder da autoridade evocada.

Assim, neste trabalho, analisamos o gênero notícia, baseados nos estudos retóricos com enfoque nos aspectos argumentativos. Sendo assim, as análises realizadas em cada notícia trouxeram ao cerne dos estudos elementos retóricos, como a função persuasiva e também o uso do argumento de autoridade como prova dos fatos que, de forma significativa, corroboraram com a efetividade do que foi apresentado ao longo do trabalho.

Além disso, foi possível perceber que a retórica é uma área de estudo vasta e que contribuiu para o entendimento das análises, bem como a utilização dos argumentos de autoridade encontrados por meio das notícias analisadas, gênero esse que, por sua vez, se caracteriza como produção discursiva da atividade humana que é encarregada de relatos do cotidiano. Cabe ressaltar que a notícia, como ação comunicativa da linguagem, torna-se um gênero com propriedades de outros textos em sua própria composição.

Portanto, respondendo a pergunta norteadora da pesquisa, verificamos que o efeito persuasivo se dá a partir da credibilidade dos argumentos apresentados, levando ao público leitor (internautas) uma conclusão verossímil. Logo, todo discurso persuasivo nas notícias analisadas evoca para as autoridades do meio político, uma vez que as palavras do noticiador se revestem dessas mesmas autorida-

des, de onde provém toda força persuasiva e também pela capacidade de convencimento ao leitor do respectivo gênero.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antonio Suarez. **A arte de argumentar**. 13. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. ver. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2012.

LAGE, Nilson. **Estrutura da notícia**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATEUS, Samuel. **Introdução à retórica no séc. XXI**. Cavilha: Editora LabCom.IFP, 2018.

MORAIS, Eduardo Pantaleão de. **Uma análise retórico-textual da citação como argumento de autoridade no artigo científico**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PERELMAN, Chaim. **Retóricas**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REBOUL, Olivier. **Introdução à Retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SOUSA, Américo. **A persuasão**. Beira Interior Covilhã: Serviço gráfica da Universidade da Beira, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Aspectos da pesquisa sobre tipologia textual. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 361-387, jul./dez. 2012.

WESTON, Anthony. **A arte de argumentar**. 1. ed. Lisboa: Gradiva, 1996.

XAVIER, Antonio Carlos. **Retórica digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador**. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

FORMAÇÃO CRÍTICO-DECOLONIAL E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA ARGUMENTATIVA DE ESTUDANTES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS

Flávia Colen Meniconi¹
Andrey Ronald Monteiro da Silva²

| Considerações iniciais

Começamos o presente capítulo defendendo que a atividade escrita, enquanto ação social, vai além da mera organização e reunião individual de elementos linguísticos em frases, fragmentos e enunciados (MENICONI, 2017). Em nossa perspectiva, o ato composicio-

1 Professora Doutora de Língua Espanhola do Curso de Letras/Espanhol da FALE/UFAL e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL/UFAL). É pertencente do grupo de pesquisa Letramento, Educação e Transculturalidade (LET). Atua nas seguintes áreas: formação de professores de línguas; ensino-aprendizagem de língua espanhola; produção escrita; argumentação e retórica; pragmática; letramento crítico e estudos decoloniais. E-mail: flavia.meniconi@fale.ufal.br.

2 Professor de Língua Espanhola e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL/UFAL/UFAL). É pertencente do grupo de pesquisa Letramento, Educação e Transculturalidade (LET). Atua nas seguintes áreas: ensino-aprendizagem de língua espanhola; letramento crítico e estudos decoloniais. E-mail: andrey.silva@fale.ufal.br.

nal representa também a socialização de pensamentos, ideias, argumentos, intenções, crenças e caminhos para a participação mais ativa e cidadã na sociedade. Assim, portanto, corroboramos com Kleiman (2007), ao adotarmos uma “concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais” (KLEIMAN, 2007, p. 1). Na qualidade de práticas letradas, consideramos que as atividades de leitura e escrita não significam somente codificar, decodificar ou empregar um conjunto de ferramentas, técnicas, habilidades individuais ou tecnologias. Elas também devem ser traduzidas como encontros de vários discursos, representações históricas, culturais e contextuais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

No que tange ao ensino de língua adicional, especificamente, defendemos o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas, acompanhado da formação crítico-decolonial, a partir de propostas didáticas baseadas na leitura, discussão e produção de textos argumentativos sobre temas relacionados à diferentes problemáticas sociais, tais como: machismo, sexismo, preconceito racial, discussões de gênero, padrões de beleza, LGBTQIA+ entre outros. Em nossa opinião, quando o ensino de línguas abraça as perspectivas do letramento crítico e da decolonialidade não só incorpora, de forma contextualizada, os aspectos gramaticais e léxicos do idioma na produção de diferentes textos orais e escritos, como também ajuda o aluno a “respeitar o outro, engajar-se eticamente com a diferença e entender as implicações de seus pensamentos” (MARQUES, 2020, p. 28).

Em suma, o ensino da escrita em línguas adicionais, baseado no letramento crítico e em práticas decoloniais, possibilita criar práticas e espaços formativos que oportunizam refletir, problematizar e questionar sistemas sociais e racionalidades coloniais que constantemente diminuem, marginalizam, excluem e desumanizam seres humanos e inumanos, e que, mais profundamente, geram violência e morte.

Posto isso, o presente trabalho se propõe a analisar as produções escritas de textos argumentativos produzidos em um curso na modalidade remota no Projeto Casas de Cultura no *Campus*³ da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no contexto pandêmico da covid-19. Para tanto, embasamo-nos teoricamente nos pressupostos da argumentação e retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; MEYER, 2007; PLANTIN, 2008; FIORIN, 2018), na perspectiva do Letramento Crítico (SANTOS, 2018; 2021) e nos estudos decoloniais (FREIRE, 2019; QUIJANO 2005; GROSGOUEL, 2007; SOUSA SANTOS, 2007, 2018, entre outros).

A seguir, apresentamos as perspectivas teóricas que embasaram a presente investigação. Inicialmente, discorreremos sobre os pressupostos da Argumentação e Retórica. Em seguida, discutimos sobre os estudos do Letramento Crítico e os estudos decoloniais.

| 1. ARGUMENTAÇÃO E RETÓRICA

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), qualquer argumentação tem por objetivo levar os espíritos à adesão das teses defendidas. Plantin entende a retórica como uma teoria dos signos, dos fatos e da evidência. Atualmente, o autor defende a argumentação “não mais como uma operadora da persuasão ou do consenso, mas como um método de gestão das diferentes opiniões e de representações” (PLANTIN, 2018, p. 245). Nas palavras do autor, “a perspectiva dialogal sobre a argumentação permite colocar de outra forma a questão, introduzindo, por exemplo, a noção de coconstrução das conclusões no âmbito da argumentação colaborativa” (PLANTIN, 2018, p. 245). Acreditamos, como professores de línguas, que tal perspectiva nos possibilita tra-

3 O Projeto Casas de Cultura no *Campus* está associado a Faculdade de Letras (FALE) da UFAL, no *Campus* A. C. Simões e objetiva o ensino-aprendizagem de língua materna e línguas adicionais para o corpo discente da Universidade, como também para estudantes do Ensino Médio de escolas públicas de Maceió. Além disso, possibilita a formação inicial dos graduandos dos diversos cursos de Letras da FALE, por meio da experiência docente em contextos reais da sala de aula, assim como a investigação e construção de conhecimentos nas perspectivas críticas e decoloniais.

balhar de forma mais dialogada, interativa e democrática em sala de aula, considerando as diferentes vivências, opiniões e percepções acerca de temas propostos para leitura, discussão e produção textual. Defendemos ainda que, no contexto do trabalho com a argumentação no ensino, poderíamos atuar como mediadores das opiniões e dos diferentes caminhos discursivos percorridos durante as atividades argumentativas, quer sejam orais ou escritas, trabalhadas em nosso fazer docente.

Com base em tais argumentos, partimos da premissa de que argumentação colaborativa não exclui a importância da intervenção planejada na produção de textos orais e escritos, considerando-se o orador, o auditório e a mídia (PLANTIN, 2008, p. 10). Na argumentação retórica, escritor e leitor constroem, modificam, revisam, refletem e reconstroem suas opiniões, crenças e posicionamentos diante do mundo, a partir de variadas estratégias discursivas e dialógicas, conscientes ou não, com a finalidade de difundir informações e propagar conhecimentos, saberes, experiências e atitudes.

No âmbito do ensino-aprendizagem da escrita argumentativa do idioma espanhol, concebemos as práticas de letramento crítico como fundamentais para o desenvolvimento e exercício da reflexão, diálogo e criticidade dos estudantes, uma vez que “a habilidade de fazer letramento crítico nos dá potentes meios de ler, enxergar e agir no mundo” (JANKS, 2014, p. 01). A seguir, discorreremos com mais profundidade sobre essa perspectiva.

| 2. LETRAMENTO CRÍTICO

As teorias que fundamentam as práticas de letramento compreendem as atividades de leitura e escrita como ações discursivas “com múltiplas funções, e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4). Quando produzimos um texto, “deixamos registradas nossas crenças, posicionamentos diante do mundo, nos-

sa história, enfim, a forma como lemos e interpretamos a realidade” (MENICONI, 2017, p. 39).

Neste contexto, defendemos a necessidade de atrelarmos o processo de ensino da escrita no idioma adicional às perspectivas do letramento crítico, visto que, assim, possibilitamos não só a prática da língua de forma contextualizada no ato composicional, mas também abrimos espaço para discussões sobre diferentes temáticas, considerando as complexas relações sociais e seus conflitos inerentes. Para tanto, faz-se necessário a criação de propostas formativas que consideram e enxergam a multiplicidade de visões sobre nossas experiências, uma vez que “nossa realidade é um *locus* de conflito que exige dinamicidade e amplitude de perspectivas para podermos agir no mundo. Visualizar essa multiplicidade de perspectivas pode nos levar a refletir sobre articulações de poder, cultura, sociedade, história” (SANTOS, 2018, p. 56).

Nesse contexto, a escola é compreendida como agência para o desenvolvimento e enriquecimento da formação crítico-cidadã dos participantes, na qual as aulas de línguas adicionais se tornam “espaços ideais para discutir os procedimentos de atribuição de sentidos no mundo” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 92), uma vez que “aprendemos procedimentos interpretativos diferentes, maneiras diferentes de entender o mundo” (ibid.). Assim sendo, a partir da perspectiva do LC, a escola e a sala de aula se tornam insígnias para a construção e aprimoramento dos discentes enquanto agentes ativos para a transformação social, visto que os encontros propiciam a problematização/questionamento das respectivas visões de mundo, indagações sobre as diversas perspectivas construídas e, conseqüentemente, onde elas podem levar a todos, além de “que conseqüências elas podem ter em nossas percepções identitárias e nas representações que fazemos do mundo (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 93). Concisamente, a partir da reflexão/problematização e questionamento das práticas e implicações dos múltiplos pontos de vistas nos diversos contextos sociais,

os discentes podem se compreender enquanto sujeitos críticos-reflexivos e, assim, agirem na sociedade e nos seus sentidos.

Além disso, perspectiva do letramento crítico: 1. possibilita novas lentes para visualizar o lugar comum, ou seja, por meio dos usos da linguagem e de outros sistemas semióticos se faz possível reconhecer outros modos de viver as experiências sociais; 2. propicia a interrogação de múltiplos pontos de vista, para que, assim, seja possível compreender as experiências e os discursos desde múltiplas perspectivas, as próprias e as dos demais; 3. visibiliza questões sociais para o engajamento nas diversas realidades, desafiando a inquestionável desigualdade nas relações de poder, como ato de consciência e resistência; e, por fim, 4. propõe uma práxis engajada na prática reflexiva e acional para a transformação social (LEWINSON et al., 2002).

Em suma, a partir da perspectiva do Letramento Crítico, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita não se preocupa apenas com a construção de textos coesos e coerentes, ou com a aprendizagem de regras gramaticais, ortográficas e vocabulário, mas, principalmente, com o conteúdo das produções escritas, uma vez que são constituídas por opiniões, crenças e valores, fruto das bagagens sócio-historicamente construídas. Ou seja, além de contribuir para a elaboração de textos bem articulados, propicia também a formação crítico-cidadã dos participantes.

3. A ESCRITA E AS PRÁTICAS COLONIAIS/DECOLONIAIS

A sociedade é desigual, marcada pela relação de opressão e desumanização em vários campos da interação humana. No âmbito educacional não é diferente. Muitas instituições refletem “a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 2019, p. 82).

Nesse contexto, a escola e as práticas de ensino estão voltadas a transmissão de conhecimentos enciclopédicos, conteudistas e des-

vinculados das experiências sociais das/os alunas/os, prevalecendo a exposição/demonstração dos assuntos, onde a aprendizagem acontece por meio de condutas cognitivas passivas, ou seja, uma aprendizagem repetitiva e mecânica. Consequentemente, as aulas de línguas adicionais acabam por reproduzir tais modelos tradicionais baseados na aprendizagem de elementos gramaticais e ortográficos.

No tocante ao ensino da produção escrita nas aulas de línguas, observamos que muitos professores “solicitam a criação de diversos produtos e esperam que a repetição, auxiliada por marcações e avaliações, resultará em um produto aceitável, porém, muitas vezes, sem a percepção do quão interessante e efetivo pode ser o trabalho” (SILVA; MENICONI; IFA, 2021, p. 4) voltado para a escrita como processo, em que se fazem presentes o planejamento textual, o ato composicional, a revisão, correção e reescrita. Além do mais, o ensino da escrita em língua adicional, muitas vezes, restringe-se à produção de fragmentos descontextualizados, desvinculando-se de perspectivas mais críticas e decoloniais, o que, em nossa percepção, traduz uma prática apassivadora de mera adaptação ao mundo assim como ele é, satisfazendo aos interesses dos opressores e mantendo as relações de poder presentes na sociedade (FREIRE, 2019), perpetuadas por racionalidades e práticas coloniais.

As racionalidades coloniais surgem no processo colonial no século XV e se perpetuaram por meio das colonialidades, que atuam em conjunto e com consequências presentes em todas partes da vida social. De modo mais claro, são três as colonialidades principais: a do poder, a do saber e a do ser. A primeira atua na organização econômica e política, é a mais abrangente e importante; a segunda é compreendida “como a forma de constituição da ciência e de conhecimentos” (p. 100); e, por último, a que impõe o padrão físico e intelectual europeu como superior aos demais, que conferiu a não humanidade dos indígenas e controla a sexualidade.

Para contrapor essas práticas e racionalidades coloniais, alguns pensadores (QUIJANO 2005, 2007; GROSFUGUEL, 2007; MIGNOLO, 2007, SOUSA SANTOS, 2007, 2018) propõem uma perspectiva que busca outra(s) episteme(s), construída(s) a partir do descobrimento do território americano até a atualidade, “uma crítica às principais teorias políticas e filosóficas de base eurocêntrica” (BEZERRA, 2019). Assim, o giro decolonial desponta como “abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida (economias-outras, teorias políticas-outras), a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento do encantamento da retórica da modernidade, do seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia” (MIGNOLO, 2008, p. 253).

Reis e Andrade (2018) entendem o pensamento decolonial enquanto perspectiva problematizadora da “manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação” (p. 3). Para tanto, faz-se insigne a articulação interdisciplinar entre cultura, política e economia para a formação de “um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial” (p. 3).

Nesta perspectiva, a partir dos estudos de Walsh (2013), compreendemos a decolonialidade como práxis pedagógica resistente às garras da Colonialidade/Modernidade presentes em nossa sociedade, como prática de “possibilidade e esperança, e encaminhada à justiça, dignidade e a humanização” (p. 27). Deste modo, defendemos e buscamos o desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem da escrita em língua espanhola a partir da problematização, questionamento, discussão dentro e fora da sala de aula, para possibilitar as/aos alunas/os reflexões críticas para possíveis transformações e tomadas de ações para uma sociedade menos opressora, menos excludente, menos preconceituosa, menos desigual e mais democrática. Acreditamos ainda que a escrita argumentativa pode caminhar de mãos dadas com as práticas de ensino pautadas no Letramento Crítico e na decolonialidade,

principalmente por propiciar atitudes reflexivas, dialógicas e defesa de posicionamentos sobre diferentes temas da atualidade, principalmente aqueles que problematizam o preconceito e as injustiças sociais.

| 4. METODOLOGIA

A coleta de dados aconteceu no Projeto Casas de Cultura no *Campus* da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, um projeto de ensino na extensão e com foco em pesquisa, no curso remoto “Leitura, oralidade e escrita em Língua Espanhola: práticas de letramento e decolonialidade”. As aulas do curso ocorreram entre 20 de março a 20 de julho, perfazendo uma carga horária de 34 horas. Os encontros aconteciam de modo síncrono, pela plataforma *Google Meet*, às terças e quintas-feiras, a partir das 17 horas. As duas aulas semanais tinham duração, cada uma, de 100 minutos.

O curso objetivou um processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola voltado para o desencadeamento da reflexão crítica e decolonial sobre questões sociais para possíveis transformações e tomadas de ações, contribuindo para a superação das injustiças sociais. Os objetivos específicos do curso foram: promover a formação crítico-reflexiva e decolonial dos participantes; ler e compreender textos de diferentes gêneros textuais; possibilitar o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e comunicação em diferentes situações comunicativas; desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e argumentação em língua espanhola; desenvolver a capacidade de problematizar e posicionar-se criticamente sobre temas de cunho social; aprimorar os conhecimentos formais e gramaticais da língua.

As aulas foram norteadas por temas sociais, frutos de questionário inicial aplicado antes do início do curso, como também emergidos durante as discussões dos encontros. Os temas das aulas foram: América Latina e os estereótipos e preconceitos sobre os países latino-americanos; sexualização da mulher latina; misoginia e feminicídio;

violência de gênero; violência doméstica; amor e os novos tipos de relações amorosas; racismo; violência contra os indígenas; xenofobia contra nordestinos; LGBTQIA+fobia; pandemia da covid-19 e a corrupção no contexto pandêmico brasileiro; depressão e transtornos psicológicos e psicofobia; e, por último, as redes sociais e o *cyberbullying*.

O curso iniciou com 16 participantes, concluindo com 12 alunos. Os discentes eram graduandos das mais diversas áreas do conhecimento, desde Letras até Engenharia, como também de diferentes níveis de proficiência, aqueles que nunca estudaram espanhol até os que já estavam em níveis intermediários no conhecimento da língua espanhola.

| 5. ANÁLISE DA PRODUÇÃO ESCRITA

Para realizar o trabalho com a formação crítico-cidadã, a escolha por trabalhar com gêneros textuais, a partir da perspectiva crítica, justifica-se pela intenção de também possibilitar o desenvolvimento linguístico-discursivo das/os alunos. Assim, assumimos a perspectiva da escrita como processo, ao compreendermos que não devemos focar apenas no produto final – a produção textual pronta –, mas centrar-nos na riqueza de todo o processo. Assim, elaboramos uma sequência didática da escrita como processo, levando em consideração os seguintes passos: 1. Discussão na aula sobre os temas sociais; 2. Apresentação do gênero, características e estruturas; 3. Planejamento; 4. Redação; 5. Reescrita. De acordo com Meniconi (2017), esse processo dá origem “a outros subprocessos tais como a geração de ideias, a formulação de objetivos e a avaliação das produções” (p. 31), o que contribui para o planejamento da escrita, conseqüentemente, a produção textual mais coesa, coerente e organizada do ponto de vista argumentativo.

Deste modo, apresentamos a análise da produção escrita e reescrita de um participante. A produção escrita é fruto das aulas sobre a pandemia da covid-19, o cenário político e social do Brasil. Embora

muitos dos participantes tenham colocado no questionário o desejo por não discutir o tema política, compreendemos que não seria correto discutir um tema tão caro ultimamente, principalmente devido aos constantes casos de corrupção governamental na aquisição das vacinas⁴. Assim, após discutirmos a temática em alguns encontros, solicitamos que as/os alunas/os escrevessem cartas para o presidente Bolsonaro argumentando sobre a situação da pandemia no Brasil e, se possível, propusessem soluções.

É insigne destacar que a escolha dessa produção textual se deu pelos seguintes motivos: frequência e assiduidade nas aulas, participação das discussões propostas nos encontros e realização das atividades/produções escritas solicitadas. Assim sendo, a seguir propomos a análise do texto escrito por Cristian Lobbar.

Figura 1 – Recorte da produção corrigida de Cristian Lobbar

Debido a las últimas actualizaciones del Ministerio de Salud, en el que se reveló un aumento en el número de brasileños muertos por Covid, superando el 20 de junio de 2021 el número de 500 mil muertes. Por este miedo revelo no sólo mi indignación y repulsión, sino también la de millones de brasileños que han perdido a familiares y seres queridos.

Inicialmente, es rudimentario señalar que se podrían haber salvado miles de vidas. Pero no lo fueron por la ineficacia, la irresponsabilidad y todo el negativismo exacerbado de toda el equipó presidencial. En varios hospitales de campaña, e incluso en los privados, faltaban bombonas de oxígeno, ventiladores, tubos e incluso medicamentos y fármacos. Sin embargo, desde el inicio de la pandemia, algunos órganos públicos como el "SUS" se enfrentan a la proliferación de la enfermedad, con la falta de apoyo del Estado. Además de la ya habitual falta de camas en los hospitales, así como de los profesionales sanitarios. Que en este ambiente de pandemia, muchas veces, tuvieron que doblar los horarios de sus turnos, para poder atender eficazmente a sus pacientes.

Por otro lado, y desgraciadamente, es destacable la falta de prudencia de los Poderes Públicos ante la situación de sufrimiento y urgencia a la que nos vemos abocados desde que se produjo la confirmación del primer caso en Brasil, que ocurrió en febrero de 2020. Además, las numerosas entrevistas concedidas por Su Excelencia, resuenan repentinamente entre los distintos estratos sociales del país. A menudo provocando un discurso de negación de la pandemia, que no había razón para tanto alboroto o pánico, que pasaría rápidamente, que nadie moriría, entre muchos otros absurdos pronunciados y difundidos públicamente.

Sin embargo, es importante mencionar que hay diferentes maneras de hacer frente a una pandemia tan grande como el "Coronavirus". Por otra parte, no sólo el gobierno actual, sino también sus aliados, partidarios, simpatizantes y votantes han usado y abusado del negacionismo desde el comienzo de la pandemia.

Comentado [AS1]: Erón, percebo que há uma quebra na progressão do texto entre o primeiro e o segundo parágrafo.
Pedido: Devido a las últimas actualizaciones [...] el número de 500 mil muertes, escribo esta carta para revelar no sólo mi indignación y repulsión, sino también la de millones.

Comentado [AS2]: Creo que así habrá una progresión textual... ¿qué te parece?

Comentado [AS3]: Es negativismo o negacionismo?

Comentado [AS4]: Todo equipo.

Comentado [AS5]: Já usaste "incluso" anteriormente, não há outro marcador textual?
Ex: Tubos, como también medicamentos y fármacos.

Comentado [AS6]: Adome o uso do yje... Muito bom mesmo

Comentado [AS7]: Veja que vc continua adicionando informações, está na mesma linha de discussão (os problemas na saúde), não está interessante mudar para um marcador de adição?

Comentado [AS8]: O que você acha de mudar este ponto por "ocorreu"? Porque vc continua colocando a argumentação sobre os profissionais de saúde...

Comentado [AS9]: Otro.

Comentado [AS10]: Ocurrió

Comentado [AS11]: Esta parte puedes usar en el párrafo siguiente.

Comentado [AS12]: ¿Enciclae también que se romba la progresión aquí? Tenemos dos temas distintos sobre diferentes maneras de hacer frente a la pandemia, sobre como el negacionismo fue adoptado por muchos.

Comentado [AS13]: Creo que esta parte puede ser aprovechada en el párrafo anterior, ya que hablas sobre eso allí.

Fonte: Dados dos autores 2021

4 Para maiores informações, acessar: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/10/22/relatorio-acusa-governo-federal-de-atraso-na-compra-de-vacinas-e-de-negociacoes-ilicitas-no-caso-covaxin>.

Inicialmente, compreendemos que a 1ª versão do texto produzido pelo aluno não está adequada ao gênero carta formal, pois não apresenta elementos textuais relacionados ao local, data, ano, como também não há menção ao destinatário. Além disso, no aspecto estrutural, identificamos problemas relacionados a estrutura formal do gênero, referente a estruturas introdutórias e da finalização da carta. Outrossim, falta clareza no texto em seu conjunto a respeito da progressão textual, isto é, problemas na articulação entre ideias e argumentos defendidos na produção textual. Deste modo, observamos que, embora o aluno apresentasse um conjunto de ideias sobre o tema, há uma desvinculação entre esses elementos que comprometem a coerência do texto. De acordo com Meniconi (2015, p. 123), “esse problema é resultado da ruptura da progressão linear, isto é, da apresentação de temas e remas que sustentam as ideias presentes no texto”.

Além do mais, identificamos erros e deslizes presentes no texto, como, por exemplo, a presença de palavras em língua portuguesa. Compreendemos que, possivelmente, o aluno usou sua primeira língua para, em seguida, transpô-lo para o espanhol. Rocha (2007) adverte que no processo de ensino-aprendizagem de um novo idioma, a língua materna influencia no pensamento dos alunos. Deste modo, entendemos que o aluno recorreu a sua língua materna “como estratégia de compreensão, produção de sentidos e suposições sobre o novo idioma” (MENICONI, 2015, p. 127).

Entretanto, apesar dos deslizes observados no texto em questão, verificamos também que o aluno se posicionou criticamente diante do tema relacionado à pandemia do coronavírus – covid19, apresentando diferentes estratégias argumentativas para defender seus posicionamentos, tais como: 1– argumentos de autoridade (“Debido a las últimas actualizaciones del *ministerio* de la Salud...”; El primer caso en Brasil currió en febrero de 2020...); 2– Argumentos de causa e efeito (“Por ese médio, revelo no solo mi indignación y repulsión, sino también la de millones de brasileños...”); 3– Argumentos baseados

em fatos (“En varios hospitales de campaña, incluso en los privados, faltaban bombonas de oxígeno, ventiladores, tubos...”). Nesse sentido, cabe-nos destacar que, ao possibilitar espaços para a discussão e produção textual acerca de temas atuais em sala de aula, abrimos também espaços para que os alunos utilizem “seus conhecimentos de mundo, experiências de leituras variadas, crenças, valores e concepções” (FEITOSA; MENICONI; MAKIYAMA, 2021, p. 415) em produções de fragmentos e enunciados que, por sua vez, dialogam com suas ideias, convicções, posicionamentos e vivências.

Após leituras corretivas na perspectiva da escrita como processo, que adotamos nessa pesquisa, apresentamos a produção reescrita do aluno Cristian Lobbar:

Texto 1 – Correção da produção escrita de Cristian Lobbar

Su excelencia para el Señor

Jair Messias Bolsonaro.

Presidente de la República Federativa de Brasil.

Palacio del Planalto. Brasilia, DF.

Debido a un aumento en el número de brasileños muertos por Covid-19, superando el 20 de junio de 2021 el número de 500 mil muertes, escribo esta carta para revelar no sólo mi indignación y repulsión, sino también la de millones de brasileños que han perdido a familiares y seres queridos.

Inicialmente, es rudimentario señalar que se podrían haber salvado miles de vidas. Pero no lo fueron por la ineficacia, la irresponsabilidad y todo el negacionismo exacerbado de todo equipo presidencial. En varios hospitales de campaña, e incluso en los privados, faltaban bombonas de oxígeno, ventiladores, tubos, medicamentos y fármacos. Del mismo modo, desde el inicio de la pandemia, algunos órganos públicos como el “SUS” se enfrentan a la proliferación de la enfermedad, con la falta de apoyo del Estado. Además de la ya habitual falta de camas en los hospitales, así como de los profesionales sanitarios, que en

este ambiente de pandemia, muchas veces, tuvieron que doblar los horarios de sus turnos, para poder atender eficazmente a sus pacientes.

Por otro lado, y desgraciadamente, es destacable la falta de prudencia de los Poderes Públicos ante la situación de sufrimiento y urgencia a la que nos vemos abocados desde que se produjo la confirmación del primer caso en Brasil, que ocurrió en febrero de 2020. Además, las numerosas entrevistas concedidas por Su Excelencia, resuenan repentinamente entre los distintos estratos sociales del país. A menudo provocando un discurso de negación de la pandemia, que no había razón para tanto alboroto o pánico, que pasaría rápidamente, que nadie moriría, entre muchos otros absurdos pronunciados y difundidos públicamente. Por otra parte, no sólo el gobierno actual, sino también sus aliados, partidarios, simpatizantes y votantes han usado y abusado del negacionismo desde el comienzo de la pandemia.

Sin embargo, es importante mencionar que hay diferentes maneras de hacer frente a una pandemia tan grande como el “Coronavirus”. Por lo tanto, el primer paso sería reconocer la gravedad del virus y de la enfermedad. Entonces, el Ministerio de Salud, en conciliación con el Estado, debe trazar un plan de combate al virus, que incluya no sólo la garantía, sino también la compra de vacunas debidamente aprobadas por la Anvisa.

También debería incluir más fondos para el SUS, porque así tendremos más hospitales de campaña, que sean mayores y con mejor calidad de funcionamiento. Es decir, más ventiladores, más aspiradores, más bombas de oxígeno, más profesionales sanitarios y mejores condiciones de trabajo. En cuanto al uso de la máscara, fomentar el uso sería lo mínimo que debería hacer Su Excelencia. No sólo la utilizamos en otros países, por motivos de reuniones internacionales con líderes estatales. Pero sí, siempre que aparezca en público o esté en una aglomeración.

Cristian Lobbar

Atentamente, Cristian

Primeiramente, observamos que, após a reescrita, o texto se esquadrou no modelo do gênero carta, pois apresentou cabeçalho, destinatário, elementos relacionados a convenção formal dirigida a um representante do governo e a finalização da despedida formal. Além disso, Cristian reelaborou alguns parágrafos, a partir dos comentários deixados sobre trechos incompreensíveis ou equivocados, por outras expressões ou conteúdos lexicais. Outrossim, o aluno reestabeleceu a progressão textual do texto, por meio da exclusão e elaboração de novos argumentos, como podemos observar bem no primeiro parágrafo. O que possibilitou a reescrita de um texto coeso, coerente e bem articulado, com poucas inadequações ortográficas.

No tocante ao aspecto social da carta analisada, compreendemos que o aluno, ao escrever a carta direcionada ao presidente do Brasil, expressou seus propósitos e intenções acerca do tema abordado. Identificamos ainda que a carta estava carregada de emoções e sentimentos, como, por exemplo, indignação. Assim sendo, essa expressividade comprovou que, no ato composicional, o autor, além de reunir elementos linguísticos, estabeleceu uma relação dialógica e interativa com o leitor, uma vez que, “nessa relação, imaginou esse leitor, questionou suas atitudes e dialogou com ele (MENICONI, 2015, p. 135). Como afirmado por Bakhtin (2003), toda compreensão enunciativa é de natureza responsiva-ativa, ou seja, ao compreender o significado linguístico do discurso, o leitor, aqui o presidente, assume uma postura/posição ativa em relação a ele, seja concordando ou não (total ou parcialmente), aplicando-o, completando-o, entre outros.

Assim, a proposta da atividade possibilitou ao aluno posicionar-se frente a uma problemática social, o cenário pandêmico no Brasil, desde uma atitude responsiva-ativa, por meio da reunião de argumentos com o objetivo de defender seu ponto de vista para o seu interlocutor, o presidente da República. Ao escrever, o aluno expôs suas emoções, sentimentos, indignações, questionou o interlocutor, a fim de compartilhar e defender seu ponto de vista sobre o tema proposto,

agindo no mundo e interagindo com as pessoas por meio da atividade de produção textual (MENICONI, 2017).

Além disso, identificamos uma postura crítico-decolonial do aluno frente as práticas sociais fascistas e negacionistas atuantes no contexto da pandemia da covid-19. Para tanto, observamos que o estudante refletiu, problematizou e questionou as atitudes que, naquele contexto, deslegitimavam a ciência, desvalorizavam a vida humana e não humana, adoeciam e matavam centenas e milhares de pessoas. Nesse sentido, compreendemos que o aluno rompeu, ainda, com seu lugar comum, assumindo uma postura crítica desde sua realidade social, para uma tomada de ação e transformação da realidade social, almejando uma sociedade melhor para todos.

Outrossim, compreendemos que Cristian, ao propor possíveis soluções para a problemática, voltou-se para a defesa da justiça social, uma vez que defendeu, por meio de diferentes estratégias argumentativas, a promoção da mudança social em larga escala, nos aspectos sociais e políticos. Por conseguinte, na postura do aluno já “não há mais a manutenção da dominação, da negação do ser humano e suas realidades, desligado do mundo” (SILVA, 2022, p. 103), mas, sim, identificamos que há o desenvolvimento do entendimento do “seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes parece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 2019, p. 100).

| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo demonstrou a importância de práticas de ensino-aprendizagem da produção escrita a partir da linha do letramento crítico e dos estudos decoloniais, visto que, além de romper com práticas escolares baseadas exclusivamente no ensino de regras gramaticais e ortográficas e de vocabulários, que acabam por (re)produzir e fossilizar práticas coloniais, uma vez que apagam práticas reflexivas

do currículo, propiciam espaços formativos voltados para a socialização de pensamentos, sentimentos, emoções, experiências e, principalmente, engajamento social por meio das produções textuais.

Assim sendo, embora identificados deslizes referentes à progressão temática e do uso da língua, salientamos que o trabalho com a argumentação e as teorias críticas propiciaram aos participantes da pesquisa refletirem, questionarem, problematizarem e se posicionarem crítico-decolonialmente diante dos diversos temas sociais propostos durante os encontros, nas discussões e, mais especificamente, nas produções escritas.

Para tal realização, os alunos desenvolveram/produziram argumentos, contra-argumentos, exemplos, generalizações, entre outras técnicas argumentativas, objetivando defender suas ideias, convencer o leitor e, mais fortemente, posicionar-se frente o mundo. Além disso, observamos que, no decorrer do processo da escrita, os discentes expressaram suas emoções e sentimentos durante a interlocução com o seu leitor. Compreendemos que essa estratégia adotada revela que, além de reunir elementos gramaticais e ortográficos para a produção de ideias e argumentos, o escritor buscou uma relação com o leitor, na qual “os escritores imaginam esse leitor, questionam suas atitudes e dialogam com ele” (MENICONI, 2015, p. 199).

Outrossim, os participantes assumiram o protagonismo e a autonomia frente o seu processo de ensino aprendizagem, desde uma prática crítico-decolonial. Para tanto, foram criados momentos/espços reflexivos essenciais para discussão, questionamento, problematização e transgressão de práticas sociais cristalizadas e fossilizadas que são responsáveis por silenciamentos, invisibilização, apagamentos e violência. Consequentemente, desenvolveu-se mudanças de conduta objetivando transformações e tomadas de ações sociais, a partir do engajamento e a busca por justiça social.

Por fim, faz-se fundamental e necessário adotar perspectivas de ensino-aprendizagem da produção a partir do trabalho com as habilidades linguístico-discursivas e a formação crítico-decolonial, em todos os níveis de aprendizagem, pois além de contemplar as necessidades relacionadas a aprendizagem da língua espanhola de modo significativo e contextualizado, propicia o enriquecimento/desenvolvimento da formação crítico-cidadã de estudantes que buscam uma sociedade melhor para todos, transgredindo modelos educacionais que apassivam e perpetuam práticas que desumanizam o ser humano.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2003 [1929].

BEZERRA, Selma Silva. **Um estudo autoetnográfico em aulas de língua inglesa no ensino médio**: reflexões sobre (de)colonialidades, prática docente e letramento crítico. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 194f, 2019.

FEITOSA, Danilo Silva; MENICONI, Flávia Colen; MAKIYAMA, Simone. Residência Pedagógica em Língua Espanhola: letramento crítico e argumentatividade na sala de aula. **Macabéa**, Cariri, v. 10, n. 8, p. 406-421, 2021. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/3704/pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Tradução Flávia Gouveia. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

JANKS, Hilary. **Doing critical literacy**: texts and activities for students and teachers. New York: Routledge, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em: 09 nov. 2022.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michelle. **New literacies: everyday practices and classroom learning**. 2nd edition. Maidenhead; New York: Open University Press, 2011. Disponível em: <http://literaturaefilme.files.wordpress.com/2013/08/colin-lankshear-and-michele-knobel-new-literacies-everyday-practices-and-social-learning-third-edition-2011.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARQUES, Simon de Sena. **Letramento crítico e decolonialidade no ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 2020.

MENICONI, Flávia Colen. **O ensino da produção escrita para alunos iniciantes no aprendizado de Língua Espanhola: uma pesquisa-ação no curso de Letras**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

MENICONI, Flávia Colen. **Escrita em língua espanhola: é possível produzir textos nas fases iniciais do ensino-aprendizagem de um novo idioma?** 1. ed. Maceió: EDUFAL; Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2017.

MEYER, Michel. **A retórica**. Revisão técnica Lineide Salvador Mosca. Tradução Marly N. Neves. São Paulo: Ática, 2007.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. **Tabula Rosa**, Bogotá, Colombia, n. 8, p. 243-281, 2008.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade. Tradução Oliveira, M. **RCBS**, v. 32, n. 94, 2017.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola, 2008.

PLANTIN, Christian. “Não se trata de convencer, mas de conviver”: a era pós-persuasão. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 15, n. 1, p. 244-269, 15 jul. 2018.

REIS, Mauricio de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**. nº 202. 2018, pp.1-11. Disponível em:< <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070>>. Acesso em: 25 de novembro de 2022.

ROCHA, Ricardo Luis A. Tecnologia Adaptativa Aplicada ao Processamento Computacional de Língua Natural. **Revista IEEE América Latina**. Vol. 5, Num. 7, ISSN: 1548-0992, pp. 544-551, 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, 13(29), p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Dossiê América Latina, **Estudos Avançados**, 19 (55), p. 9-31, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patricia; ELIZALDE, Paz Concha. Uma breve história dos estudos decoloniais. **MASP Afterall**, 2019.

SANTOS, Benyelton Miguel dos. **Justiça social e letramento crítico: reflexões sobre o ensino de inglês como língua adicional no Projeto Casas de Cultura no Campus da UFAL**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas. Alagoas, 137f, 2018.

SILVA, Andrey Ronald Monteiro da. **Experiências de um professor crítico e decolonial: uma proposta de transgressão do modelo tradicional de ensino**

da língua espanhola em um projeto de extensão. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2022.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Na oficina do sociólogo artesão**: aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entrejiendo caminos. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013.

TECNOLOGIA E COMUNICAÇÃO: EMOJIS E IMAGENS CONDUZINDO A RETÓRICA EM TEXTOS

Maria Francisca Oliveira Santos¹

Rosiane Maria Barros Santos²

| 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Brasil, de 2020 a 2021, passou por um período de isolamento por conta da covid-19, uma pandemia que se alastrou, ceifando muitas vidas. Foi um momento conturbado de esvaziamento escolar, e a educação passou a ser mobilizada pelo vetor da tecnologia, por meio de salas virtuais, a qual percorreu da educação infantil ao curso superior.

Foi um período em que a descrença na educação mediada pela tecnologia perpassou pela opinião de muitas famílias e, por isso, muitas escolas particulares de educação infantil fecharam suas portas, e as públicas conviveram com a ausência de estudantes por não possuir o equipamento tecnológico que intermediasse a ação pedagógica na sala de aula virtual com os estudantes em suas residências.

1 Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia e Pós-doutora na mesma área pela Universidade Federal da Bahia. Universidade Federal de Alagoas e da Universidade Estadual de Alagoas.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas – CEDU-UFAL. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da UFAL-PPGLL. Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

O caos social havia sido implantado, e a ordem era manter todas as crianças em casa, recebendo a escolarização possível através das telas dos computadores ou pelos *smartphones*. Constituiu-se daí uma urgência de professores que adentrassem no universo tecnológico, preparados ou não, a fim de não haver desistências e possíveis evasões. Várias situações foram vivenciadas pelos educadores/escolas e a ressignificação pedagógica passou a ser exigida, contando o professor com a aceitação de dias difíceis para seu trabalho e para o funcionamento das escolas, sejam elas públicas ou particulares.

Com o curso superior não foi diferente, e os planejamentos de ensino, previamente construídos passaram por ajustes e adaptações a um caminhar profissional mediado pela tecnologia. Para conduzir seu trabalho sob a perspectiva tecnológica, os educadores ficaram em meio à necessidade de urgentes ressignificações didáticas, equipamentos que viabilizassem a nova proposta de ensino que pudessem mediar o diálogo deste professor com o estudante e a consequente afinidade com a ferramenta tecnológica, no caso, computadores e *smartphones*. Partiu daí a curiosidade buscada neste trabalho em estudar as estratégias discursivas que propiciassem a persuasão do estudante nas salas de aula remota. Foi nesse momento em que surgiram os *emojis*, um campo aberto no terreno da comunicação em sala de aula.

O trabalho se fundamenta em Marcuschi (2010), Ferreira (2021), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Abreu (2004), Sousa (2001), entre outros. Tem como pergunta norteadora: como os *emojis* são persuasivos, à luz da Retórica, para convencer estudantes a assistirem às aulas *on-line*, no curso de Pedagogia, no período pandêmico da covid-19? O percurso do trabalho tenta responder a essa pergunta. Aparecem as seguintes partes constitutivas do trabalho: em primeiro lugar, são apresentados os fundamentos teóricos que embasam o entendimento do objeto teórico; após aparecem considerações acerca dos *emojis*, sendo seguidas das observações metodológicas e das análises. Enfim, vêm as considerações finais e as referências bibliográficas.

| 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Para fundamentar a proposta foram utilizados autores que se apropriam do tema em questão, remetendo à Retórica, enquanto proposição da persuasão e, tendo na argumentação o que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 16) colocam, que ela “visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo pressupõe a existência de um contato intelectual”. E neste contexto entende-se a persuasão sob o entrelaçamento entre o *ethos*, *pathos* e *logos*, para que seja dada uma estrutura viável ao convencimento das teses levantadas.

Muitas reflexões neste período pandêmico pairaram em torno do profissional docente, e o desenvolvimento de uma argumentação plausível e compreensível aos novos modelos relacionais entre professor e aluno foram se construindo dentro de novos ângulos, modificando os lugares comuns dessa relação. Assim, Abreu (2004, p. 15) coloca: “uma segunda condição da argumentação é ter uma ‘linguagem comum’ com o auditório”, a fim de tornar o diálogo plausível e agradável e, desta forma, atrair este auditório com mais facilidade para suas teses.

Aponta Ferreira (2021, p. 12): “somos sujeitos retóricos” e por isso precisamos dar um sentido as nossas opiniões, a fim de gerar a possibilidade de construção de argumentos. Neste contexto, passa-se a entender que a forma com que a comunicação se desenvolve e o caráter que o orador desperta no seu auditório “é fundamental, pois uma pessoa íntegra ganha mais facilmente a confiança do auditório, despertando nele maior predisposição para ser persuadido” (SOUSA, 2001, p. 17).

E, a partir da percepção de que havia uma necessidade de ser criada uma nova linguagem que fosse capaz de atrair este auditório através de um *logos* que se tornasse, como diz Emediato (2021, p. 9), “o laço intelectual unindo orador e auditório”, trabalhou-se um sentido de argumentação voltado ao meio midiático, exigindo variadas estratégias didáticas que pudessem romper com a visão de que a educação não poderia sofrer a inferência da tecnologia, e sua inviabilidade de continui-

dade no período pandêmico. Para tanto, foi colocado enquanto *corpus* da pesquisa a nova forma de comunicação que irá transitar num espaço dialógico sob a forma de *emoticons*, *emojis* e *stickers*. “Esses gêneros eletrônicos já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social (MARCUSCHI, 2005, p. 13).

Neste contexto de necessidade de mudança, bruscamente o educador necessitou atualizar-se e ao mesmo tempo criar estratégias que viabilizassem a presença dos estudantes em aulas remotas com vias a evitar a perda do emprego em relação aos contextos particulares e minimizar as evasões e abandonos que estavam ocorrendo, nos contextos públicos, mediante dificuldades na aquisição de equipamentos e internet de qualidade.

| 3. A TRANSFORMAÇÃO DA LINGUAGEM POR MEIO DE EMOJIS

Os estudos retóricos acoplados a uma linguagem tecnológica se exprimem pelo fato de oferecer uma diversidade na comunicação e na forma que os argumentos podem ser transmitidos. Os novos contextos dialógicos se expressam de maneira variada a partir da tecnologia. Em se constituindo num modelo democrático, “a comunicação virtual introduz um conceito de descentralização da informação e do poder de comunicar. Todo computador, conectado à internet, possui a capacidade de transmitir palavras, imagens e sons” (GALLI, 2010, p. 151), o que pode transformar este contato numa comunicação mais atraente, movida pela relação entre o verbal e o visual.

Dessa maneira, isso vem corroborar com a ampliação do modo como as pessoas podem transmitir as mensagens, e desejam que elas sejam veiculadas. Dessa forma, as interações se sucedem de maneira democrática, rápida e ampliada, possibilitando a emissão de mensagens para todos, numa conexão múltipla. A discussão parte de um reconhecimento acerca da capacidade deste poder disseminador e veloz, informando e tornando um não dito verbalmente, visualizado por mui-

tos de forma simultânea. Trata-se, pois, de uma discursividade provocativa que se pretendia envolvente e chamativa do auditório para suas teses.

O período pandêmico foi um grande impulsionador dos contatos via WhatsApp e da necessidade de os recursos tecnológicos serem utilizados enquanto aliados aos trabalhos do professor. As aulas foram repaginadas mediante o “novo normal”, a fim de que pudessem acontecer de maneira virtual. A utilização de *emojis* passou a ser um modo favorecedor dessa comunicação, uma vez que muitos contatos ocorriam fora do ambiente virtual, ou dos seus momentos de aula. Dessa maneira, a utilização de *emojis* se constituiu em uma perspectiva de conseguir mais facilmente a adesão dos sujeitos. Foi nesse contexto que se tornou perceptível a presença da retórica a partir de um entrelaçar argumentativo dos *emojis* com os textos verbais, e assim foi possível analisar o papel dos recursos visuais na sua interlocução com os pequenos textos.

O fato é que os *emojis* constroem sentido e significado através de suas imagens. A partir daí, enfatizam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) que a argumentação se desenvolve em função de um auditório. Por isso a importância de o professor ter uma visão anterior ao contato com seu auditório, a fim de que as estratégias de comunicação fluam dentro do perfil desse auditório, favorecendo o processo argumentativo.

O *corpus* definido para discussão remete a utilização de *emojis*, enquanto elementos didáticos pedagógicos capazes de influenciar o auditório, de maneira visual, acompanhado de textos escritos, como também sobre a persuasão do *ethos* do professor em relação ao *pathos* do aluno, de maneira criativa, mobilizando desta forma associações imagéticas do não verbal com o verbal na construção do texto.

Os símbolos ou *emojis* são criações capazes de expressar também a emoção, que tantas vezes de forma verbal não se mostram em sua nitidez, movidos por timidez do orador ou para resguardar sentimentos

para evitar constrangimento, ou por não querer desvelar-se ao outro. São as habilidades dos *emojis*, que “enquanto discurso retórico se dirige ao homem, no sentido mais amplo, a persuasão leva em conta a dotação humana das faculdades, sentimento, impulsos, paixões...” (FERREIRA, 2021, p. 15).

E segue a partir daí a tríade aristotélica em que a utilização dos *emojis* perpassam o *ethos*, *pathos* e o *logos*, em que o *logos*, ou argumentação, tantas vezes se reduz a própria figura, a qual, tal sua expressão dispensa o discurso escrito. Contudo, é preciso ter a consciência de para quem se fala, para tanto, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 17) alegam: “o mínimo indispensável a argumentação parece ser a existência de uma linguagem em comum, de uma técnica que possibilite a comunicação”, pois em sabendo para quem se fala a produção de sentido será um tanto legítima.

| 4. A COMUNICAÇÃO POR MEIO DE EMOJIS

Ao se reportar a categoria da persuasão do auditório, pautado na retórica Aristotélica, em que a argumentação se materializa nos discursos enquanto propositiva a persuasão do *pathos*, é possível aportar-se na teoria apoiada em Sousa (2001, p. 7) ao colocar que “o estudo da persuasão pressupõe uma viagem pelos territórios teóricos que a sustentam: a retórica, a argumentação e a sedução”.

Os estudos são de uma linha de reconhecimento acerca das múltiplas formas de representações para dar significado a escrita, utilizando a mensagem dentro de uma imagem que vem a cada dia ganhando espaço nos ambientes sociais como forma de ampliação da linguagem. O que Marcuschi (2010, p. 15-16) coloca: “em certo sentido, pode-se dizer que, na atual sociedade da informação, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”.

Em contexto interativo, entende-se que o uso da linguagem, necessariamente não precisa ser escrito totalmente por palavras, mas ser um constructo conversacional mobilizado por figuras e palavras, posto

que a imagem contribui para a construção de significado tanto quanto a palavra, facilitando na mesma medida a comunicação e as interações humanas. Sob essa perspectiva, pode-se dizer que, para viver nas sociedades contemporâneas, precisa-se desenvolver estratégias que venham a favorecer uma comunicação desligada de uma padronização previamente estabelecida, adentrando num contexto adverso em que se faz necessário saber entender e interpretar os textos visuais, que possam vir associados à escrita verbal.

Nesta linha, percebe-se que a pessoa que transmite as mensagens por palavras e gravuras fala também um pouco de si, ou seja, o professor se mostra, daí visualizar-se que os estilos argumentativos persuasivos se diferenciam. Associados a essa perspectiva, observam-se também os contextos a quem a linguagem se dirige, no reconhecimento de que cada grupo interage de maneira particular e por isso a relação do *ethos* do professor com seu auditório exige uma retórica peculiar, mediante um processo em que o *logos* passa por metamorfoses contínuas num movimento dialético para conseguir penetrar nestes contextos e lograr o êxito pretendido através de uma retórica desenvolvida num processo argumentativo.

Ao analisar a linguagem não verbal traduzida a partir dos *emojis*, via mensagens em WhatsApp, foi citado Marcuschi (2010, p. 15) em relação à proposta, ao dizer: “esses gêneros eletrônicos já provocam polêmicas quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social”.

Um dos primeiros aspectos que chama a atenção em relação aos *emojis* são as cores e os formatos diferenciados adequados a cada situação que se pretende comunicar. A partir daí, inicia-se um diálogo do interlocutor com seu *pathos*, muitas vezes sem texto, apenas com gravuras, que em várias situações dizem mais que palavras que não são proferidas.

Este movimento faz com que o não dito possa muitas vezes ser externado com maior leveza, tornando situações conflitantes facilmente

resolvidas. A própria gravura traz humor, carinho, retratação e sentimentos que possivelmente ficam ocultos na linguagem oral e escrita, tornando-se uma estratégia para resolução de problemas, brevidade na comunicação e aproximação entre pessoas. Este não dito de forma oral produz também a compreensão interpessoal.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta de estudo se desenvolveu com estudantes do curso superior de Pedagogia de instituição particular, que foi o campo de trabalho, onde se iniciaram os estudos virtuais por meio de aulas remotas a partir de 23 de março de 2020. Assim, a discussão perpassa a sala de aula e os mecanismos facilitadores para a presença desses estudantes, a partir de argumentos sob a Retórica aristotélica, e ainda, como a persuasão docente foi delineada por meio de marcas retóricoargumentativas na rede social WhatsApp para ter adesão à sala de aula remota, no período de pandemia, tudo motivado por *emojis* e linguagem verbal.

A linguagem entrelaçada com textos e figuras é algo comum no contexto social e esta foi a forma encontrada para estabelecer um diálogo/chamamento para a sala de aula virtual. Nesta comunicação, que foi utilizada a partir dos *emojis*, o locutor passa o enunciado procurando aproximar-se do auditório e tornar a comunicação mais leve e atraente.

Daí ter sido colocado enquanto corpora da pesquisa a nova forma de comunicação que irá transitar num espaço dialógico sob a forma de *emoticons*, *emojis* e *stickers*, figuras representativas de situações que se pretende comunicar, num diálogo não verbal. Conquistar um auditório requer antes de tudo o conhecimento do *corpus*, para melhor conduzir a persuasão e levar o auditório a uma crença no seu discurso, para torná-lo convincente. Por isso, os acordos prévios perpassados nas mensagens extra sala de aula eram fielmente executados para não interferir na credibilidade do orador.

6. ANÁLISE DA ARGUMENTAÇÃO CONDUZIDA PELOS EMOJIS

A arte da persuasão no trabalho se materializa pelas mensagens veiculadas através dos *emojis* e constitui a argumentação como forma não só de interação entre o professor e o grupo de alunos, mas como um percussor de um entendimento mais significativo.

As análises partem de *prints* de tela, referentes aos contatos realizados com as turmas trabalhadas pelo orador no curso de Pedagogia, com um discurso retórico em linha escrita e imagética mediada pelo diálogo, é o que se observa na análise a seguir.

Figura 1 – print de conversa no WhatsApp



Fonte: Corpus da pesquisadora

Esta figura  analisada traz, num primeiro momento, *emojis* comemorativos demonstrados como um prenúncio de boas notícias e uma condução ao despertar da emoção do auditório. O excerto escolhido para análise inicia-se num contato informal, com chamamento e expressão da atenção do auditório para a mensagem a ser proferida, através das palavras “Pessoal do 7 período...”, ao tempo em que desvela a sua autoridade na condução dos trabalhos da turma.

A seguir, o orador, na condição de professor, conduz um diálogo informativo, o que justifica a presença dos *emojis* festivos do início. Informa a postagem das notas e o sucesso da turma ao expressar: “quero parabenizar a todos pelo diferencial da turma nesta 2 unidade”. As palavras inseridas na mensagem não discriminam pessoas, nem inferem um sentido competitivo, antes colocam os envolvidos num patamar de igualdade e êxito. Com isso, o *ethos* do professor contempla a todos, com os elogios, promove a autoestima e se faz envolvente.

Foi dada ênfase ao progresso da turma, através da fala “o aproveitamento foi maravilhoso”. O *logos* argumentativo utilizado se materializou na aprovação do orador para os estudos realizados, com um sentido de que a turma avança em termos de conhecimento.

No fragmento “muito bom esse feedback para mim” o orador expõe sua satisfação e contentamento com a resposta da turma em relação ao seu trabalho em sala de aula. Ao transmitir a mensagem, o *ethos* do professor se coloca enquanto parte do contexto, conduzindo a ideia de igualdade. A aproximação com o *pathos* dos alunos reafirma uma parceria e o caminhar juntos, para o crescimento mútuo.

A seguir, o *ethos* do professor conduz seu diálogo com a turma numa linha retórica, conclui utilizando *emojis* carinhosos , como forma de concretizar sua ação persuasiva, como também, traz para si o auditório por tornar seus argumentos valorativos. Pretensamente pode-se considerar que essa estratégia de chamar a atenção para o crescimento intelectual poderá ser um artifício para persuadir

o auditório a novas conquistas. Na amabilidade, no dizer, do orador vai se construindo uma tessitura dialógica persuasiva convincente com um teor de sentimentalidade.

O diálogo com a turma através do imagético demonstrou as possibilidades retóricas no sentido de ampliação do processo argumentativo, ao mesmo tempo no discurso da persuasão, a partir da fala do locutor o sentido da verossimilhança perpassa todo conteúdo dialógico, e o *ethos* do professor sugere ao auditório uma forma de pensar.

Os efeitos retóricos do diálogo foram expressos em forma de figuras, demonstradas pelo auditório de maneira emotiva; foram os mesmos recursos utilizados pelo orador para se comunicar, ou seja, para representar a fala através do imagético.

Figura 2 – Figuras usadas no diálogo



Fonte: Corpus da pesquisadora

A análise trouxe a importância de se conhecer com quem se fala, para que o diálogo possa fluir e produzir sentido. Neste caso específico, a ideia de introduzir o diálogo com os *emojis* festivos, e utilizar-se de uma variedade textual, fez com que este *ethos* do orador promovesse uma retórica criativa capaz de resgatar e atingir positivamente o estudante.

| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de estudo centra-se na versatilidade da fala, possuindo na retórica seu aporte teórico, numa mobilização em que as ideias e os sentimentos se fundem entre textos e imagens. Torna-se possível considerar que as marcas da retórica estão implicitamente encaixa-

das na tríade aristotélica *ethos*, *pathos* e *logos*, conduzindo o processo argumentativo.

Buscou-se analisar os efeitos de sentido que as figuras exprimam ao *pathos* do aluno, e as representações que figuras e textos foram capazes de realizar na arte do convencimento de um auditório para participar de aulas remotas durante o período da pandemia. A intenção em conduzir uma argumentação sob a linha imagética, partiu da elaboração de um constructo persuasivo que fosse capaz de envolver o *pathos* a partir de um *logos* do orador, flexível e criativo.

Para conquistar a adesão do auditório, foram utilizados os *emojis*, o que é uma saída plausível à continuidade do trabalho que era executado em salas de aula presenciais, contudo, ante o compromisso e o envolvimento do professor com a mudança, sinalizaram a urgência para adequação aos novos contextos educacionais.

Desse modo, a necessidade de um *ethos* de professor que conduza seu trabalho escolhendo as melhores estratégias discursivas e que busque o desenvolvimento do imaginário nas relações de sala de aula, num exercício mental para interpretações de novos entendimentos como forma de tornar o ensino algo prazeroso. Isso deixa transparecer sua organização e seu planejamento com a proposta pedagógica, sendo esta traduzida em compromisso com o que faz, favorecendo a persuasão e a conquista deste auditório.

| REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar** – gerenciando razão e emoção. 7. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

EMEDIATO, Wander. Os lugares do *logos* na argumentação. In: FERREIRA, Luiz Antonio (org.). **Inteligência retórica: o logos**. São Paulo: Blucher, 2021.

FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão: princípios de análise retórica**. São Paulo: Contexto, 2021.

GALLI, Fernanda Correa Silveira. Linguagem da internet: um meio de comunicação global. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SOUSA, Américo de. **A persuasão**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2001. Série Estudos em Comunicação.

O FUNCIONAMENTO DA INTERTEXTUALIDADE NA REDAÇÃO ESCOLAR

Luiz Gustavo da Silva¹
Fabiana Pincho de Oliveira²

| 1. Considerações iniciais

A produção de textos na escola foi fortemente influenciada pela concepção interacionista da linguagem desde meados da década de 1980. A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consolidou a noção de escrita como processo, o estabelecimento das condições de produção e a presença de variados gêneros textuais escritos e orais. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) acrescentou as noções de multiletramentos e multimodalidade, levando para dentro da escola novas práticas textuais que circulam

1 Professor de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas e da Secretaria Municipal de Marechal Deodoro. Mestre em Língua Portuguesa pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: faltadeopcao@yahoo.com.br.

2 Professora Associada IV da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (FALE/UFAL) e vice-líder do Grupo de Estudos do Texto e da Leitura: perspectivas interdisciplinares (GETEL). E-mail: fabianaoliveira.fale@gmail.com.

socialmente, ressignificando assim, em primeiro lugar, a atividade escolar e, posteriormente, ampliando o leque dos modelos de textos.

No âmbito dessa abordagem interacionista, o texto é visto como um evento comunicativo que utiliza múltiplas semioses para produzir sentidos. Nesse processo, os interlocutores envolvidos na interação, seja escritor ou leitor, devem acionar diferentes tipos de conhecimentos, como linguísticos, textuais, discursivos e pragmáticos.

Em relação aos conhecimentos textuais, a intertextualidade é um critério constitutivo de todo texto, como defendem os pesquisadores da Linguística de Texto, a exemplo de Koch, Bentes e Cavalcante (2012). Tal critério fundamenta-se no consolidado princípio do dialogismo da linguagem (BAKHTIN, 2009 [1929]).

Considerando esse arcabouço teórico-metodológico como imprescindível para as práticas de leitura e escrita na sala de aula, deparamo-nos com estudantes do Ensino Fundamental II que não compreendem o fenômeno da intertextualidade e conseqüentemente, não sabem usar esse recurso para demarcar as vozes no texto nem como estratégia argumentativa. Como convencê-los que o diálogo entre textos não é o mesmo que copiar e colar trechos para compor um texto? Para tentar responder a essa pergunta, apresentamos neste capítulo um recorte da dissertação de mestrado desenvolvida em 2018 no Programa de Mestrado Profissional de Letras da Universidade Federal de Alagoas.

Nossa pesquisa estabeleceu como objetivo geral ensinar aos alunos a incorporarem as diversas vozes à sua escrita argumentativa, sem a perspectiva do apagamento como sujeito e sem a necessidade de plagiar.

Neste capítulo, apresentamos resumidamente parte da fundamentação teórica usada ao tratarmos da intertextualidade. Em seguida, descrevemos o contexto metodológico da pesquisa, incluindo a análise dos testes de sondagem, o que justifica a escolha desta te-

mática. Finalizamos com a análise da versão final de um texto, após realização de oficinas de escrita.

| 2. Intertextualidade

O conceito de intertextualidade, na Linguística Textual, compõe junto com a coesão, a coerência, a informatividade, a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade, os fatores de textualidade³, que possibilitam a produção e o reconhecimento dos textos pelos interlocutores em determinada situação comunicativa, distinguindo-os de um amontoado de frases. Junto com a coerência, a coesão e a informatividade, a intertextualidade é uma propriedade visível na construção dos textos; as demais estão mais ligadas às condições de sua realização (ANTUNES, 2010, p. 34).

Muitos autores discorreram sobre o critério da intertextualidade, vejamos alguns mais citados nas pesquisas sobre o tema. Köche (2015, p. 51) diz que a intertextualidade compreende as várias formas pelas quais a produção ou recepção de um dado texto depende do conhecimento de outro(s) texto(s) pelo leitor.

Para Antunes (2017, p. 117), a intertextualidade é uma condição das ações discursivas que tem a linguagem como elemento essencial. Constitui-se da retomada de conhecimentos prévios, o que gera uma linha contínua de discursos sem interrupção, à medida que incorporam as experiências de linguagem anteriores.

Em outras palavras, todo texto está interligado ao outro que o precedeu. Dessa forma, compreende-se que toda comunicação é, em alguma medida, dialógica, porque mantém uma relação semântica de aproximação ou de distanciamento no sentido bakhtiniano de réplica com outras linguagens precedentes (ANTUNES, 2017, p. 118-119).

3 Os fatores de textualidade foram introduzidos por Beaugrande e Dressler na obra *Introduction to Text Linguistics*. Londres: Logman, 1981.

Há duas formas de incorporar um texto em outro. A primeira compreende a intertextualidade como sendo um processo contínuo e sem marcações (intertextualidade ampla). A segunda forma considera a intertextualidade como a presença específica, pontual e demarcada de um texto em outro (intertextualidade estrita). É esta última que será analisada nas produções dos estudantes colaboradores de nossa pesquisa.

Ainda sobre a diferença entre as formas de intertextualidade, Cavalcante, Brito e Zavam (2017, p. 19) defendem que a ampla é o empréstimo de outro texto, de forma tangível e não declarada, não sendo possível reconhecer o texto que serviu de fonte primária de sentido. Um exemplo desse tipo de uso pode ser visto na alusão a determinado texto ou a um conjunto de textos, cujo conteúdo seja amplamente conhecido, a ponto de não identificarmos a fonte específica, mas, algumas vezes, reconhecemos a referência por meio de nossos conhecimentos acumulados.

Para as mesmas autoras, a intertextualidade estrita ocorre quando é possível identificar relações de sentido específicas e demarcadas entre textos. Para elas, há duas maneiras de reconhecimento da presença de um texto-fonte ou mais em outro texto, no sentido estrito do processo de intertextualidade.

O primeiro processo pode ser chamado de copresença e ocorre quando partes de um texto-fonte estão presentes em outros textos e entre ambos se estabelece um diálogo, como acontece ao utilizarmos as citações, as paráfrases, a referência e a alusão. Cada um desses recursos tem sua função estratégica e específica.

O segundo processo pode ser chamado de derivação, é quando o texto-fonte passa por uma transformação e resulta em um outro texto, podendo ter seu conteúdo aumentado, reduzido ou refeito totalmente.

As pesquisas sobre intertextualidade são extremamente produtivas. Há trabalhos que se dedicam a identificar e analisar as marcas da intertextualidade em diferentes gêneros; outros investigam o alcance da intertextualidade na construção da argumentação, entre muitos objetivos. O nosso é mostrar aos estudantes de uma turma do 9º ano a importância da intertextualidade como uma estratégia argumentativa para a construção do ponto de vista. Ademais, demonstrar as variadas formas de inserir a voz do outro no nosso texto e, assim, reduzir as ocorrências de plágio nos textos escolares. A seguir, apresentamos o contexto de realização de nossa pesquisa.

3. Contexto de pesquisa

Escolhemos a metodologia da pesquisa-ação por ser mais adequada ao propósito de identificar as dificuldades de escrita do grupo selecionado e propor uma ação intervencionista buscando mudar o quadro identificado. Tudo isso considerando a participação dos sujeitos colaboradores nesse processo (SEVERINO, 2007, p. 120). A pesquisa foi realizada em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 21 alunos, de uma escola pública, situada na zona rural do município de Marechal Deodoro, entre abril e setembro de 2019.

Para conhecer o perfil letoescritor dos estudantes colaboradores, aplicamos um questionário com 15 perguntas abertas que versavam sobre seus interesses e hábitos de leitura e escrita. Em outro momento, realizamos uma segunda atividade para avaliar a compreensão leitora e as dificuldades de escrita. Para isso, solicitamos a produção de um relato escrito sobre o tema O Descobrimento do Brasil, escolhido por ser um tema que estava sendo revisado em outra disciplina e por considerarmos que os estudantes tinham um repertório de conhecimento acumulado sobre o tema. Mesmo assim, a consigna da atividade foi acompanhada por um texto de apoio.

Especificamente, a atividade buscou identificar a) os recursos mínimos argumentativos e de intertextualidade em suas práticas es-

colares; b) a tipologia textual que materializa as informações; c) as relações entre as informações postas no texto; d) as marcas de intertextualidade; e) os indícios de plágio.

Para verificar o uso ou não do texto de apoio ou de um segundo texto como fonte de informação não declarada na elaboração na atividade solicitada aos alunos, utilizamos as ferramentas de dois *sites*: <https://copyleaks.com> e <https://www.plagium.com>.

O conjunto dos 17 textos produzidos sobre O Descobrimento do Brasil mostrou que a tipologia textual predominante foi expositiva, em função da presença de operadores textuais, do tratamento dado à temática trabalhada, tentando mostrar como se deu o Descobrimento do Brasil. Em poucos relatos, houve um acréscimo de informações para além do texto-base, pois o contexto histórico do texto de apoio foi mantido.

Foi encontrado um número reduzido de expressões que indicam a presença ou o uso de intertextualidade estrita, compreendida por Cavalcante, Brito e Zavam (2017, p. 110), como a manifestação declarada de um trecho pertencente a um determinado autor na composição de outro texto, demonstrando um diálogo entre ambos. Para exemplificar, vejamos a seguinte produção.

Figura 1 – Produção 6 do teste de sondagem

De acordo com minha interpretação, o Brasil foi descoberto em 22 de abril de 1500, e foi descoberto e explorado pelo povo português. Um dos primeiros objetivos era catequizar os indígenas brasileiros. E também outro objetivo era extrair a matéria-prima como o Pau-Brasil. Quem descobriu o Brasil foi Pedro Álvares Cabral, mas dizem que historicamente não foi Cabral, quem primeiro pôs os pés nas terras brasileiras na verdade, os indígenas já habitavam nosso país. O primeiro nome que deram ao Brasil foi Vera Cruz.

Fonte: Autores 2020

Na produção 6, o estudante reproduz a informação contida nos livros de história e no texto de apoio. Ao utilizar a expressão “De acordo com minha interpretação”, ele se coloca como responsável pela tomada de posição. Em seguida, ao usar o trecho “mas dizem que historicamente não foi Cabral”, ele apresenta um contraponto. A sondagem revelou que alguns estudantes tinham uma percepção sobre a existência de vozes no texto.

Submetemos os 17 textos à ferramenta de busca de plágio no *site Plagium*, que detectou três ocorrências numa mesma produção textual. A forma pela qual os textos da internet foram empregados são considerados plágio, pois não houve citação da fonte das pesquisas, emprego de aspas ou uma paráfrase textual, como podemos ver no texto a seguir:

Figura 2 – Produção 9 do teste de sondagem

O descobrimento do Brasil começou em 22 de abril, com os navegadores portugueses no ano de 1500. O descobridor do Brasil foi Pedro Álvares Cabral eles era habitados por vários indígenas.

No Brasil existem cinco milhões de índio a provas-se que foi devastação de mata atlântica que se estendia pelo litoral brasileiro. Calcula-se que em 1500 ela ocupava uma faixa de 1 milhão de quilômetros quadrados.

Esses índios eles eram verdadeiros eram muitos curiosos por causa dos objetos, mais com um tempo o processo da colonização se iniciou-se a extração dos matérias-primas. O pau-brasil eles queria que os índios fossem escravizados. Com extração do pau-brasil nesse período dependia da mão de obra dos indígenas eles derrubaram as arvores, cortaram-nas em tora e carregaram-nas até os locais de armazenagem (feitorias) de onde eram levados para os navios.

Supostamente em 1948 o comandante Duarte Pereira tinha atingido o litoral brasileiro na atual região com estados do Pará e do Maranhão depois de dois anos. Cabral partiu na direção ao litoral do estado da Bahia. Com a escravidão da frota de Pedro Álvares escreveu

uma carta falando sobre as belezas que tinha no litoral se Santa Cruz com esse nome inicialmente deram para o Brasil, houve uma missa para a celebração do brasileiro.

Por seu caráter predatório e destruidor, a extração de pau-brasil demandaria em certa medida um comportamento nômade: os exploradores deslocaram-se pelas matas litorâneas à medida que a madeira ia se esgotando. Por isso, foram construídas apenas algumas feitorias em determinados pontos da costa onde a madeira era mais abundante. Esses locais seriam para armazená-la e protegê-la dos ataques de franceses e de tribos hostis. Com o resultado da intensa extração em ao pau-brasil.

Fonte: Autores 2020

Os trechos sublinhados correspondem literalmente aos conteúdos encontrados em três diferentes sites: <https://historiasocialmarxista.blogspot.com/2008/08/explorao-da-mo-de-obra-indgena.html>, <https://slideplayer.com.br/slide/313941> e <http://periodoprecolonizador.blogspot.com/2012/04/instalacao-de-feitorias.html>⁴.

Com a ferramenta do site *COMPARE*, pudemos verificar as formas como o texto de apoio foi utilizado e a proporção desse uso na elaboração das versões dos alunos sobre o Descobrimento do Brasil e como ocorreu essa presença.

4 Seguem os trechos copiados dos sites: <https://historiasocialmarxista.blogspot.com/2008/08/explorao-da-mo-de-obra-indgena.html>.

“Calcula-se que, em 1500, ela ocupava uma faixa de 1 milhão de quilômetros quadrados – o equivalente a cerca de 12% da área atual do país.”

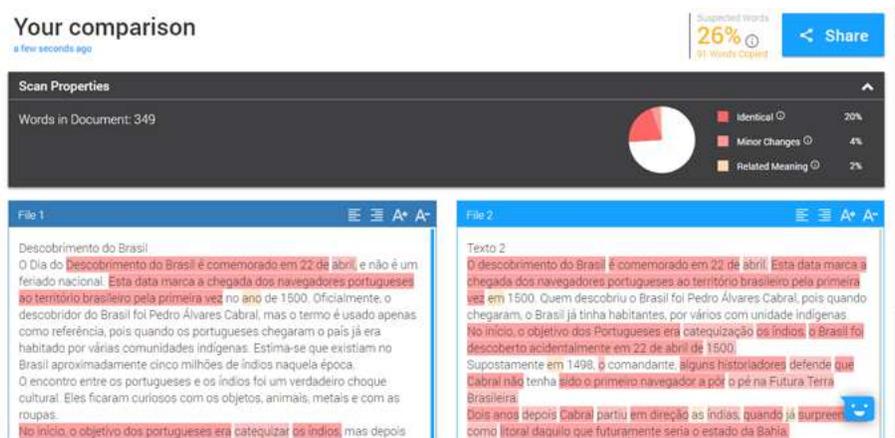
<https://slideplayer.com.br/slide/313941>

“A extração de Pau-Brasil nesse período dependia da mão de obra dos indígenas – eram eles quem derrubavam as árvores, cortavam-nas em toras e carregavam-nas até os locais de armazenamento (Feitorias), de onde eram levadas para os navios.”

<http://periodoprecolonizador.blogspot.com/2012/04/instalacao-de-feitorias.html>

A extração de Pau-Brasil, por ter um caráter predatório, demandava, em certa medida, apresentando em comportamento nômade: à medida que a madeira se esgotava, se deslocavam à mata litorânea. Por isso essa atividade não deu origem a povoados. Apenas foram construídas algumas feitorias em alguns pontos da costa, onde ali a madeira era mais abundante. Essas feitorias serviam para armazenar as madeiras e protegê-la de franceses e tribos hostis.”

Figura 3 – Aplicação da ferramenta COMPARE



Fonte: Autores 2020

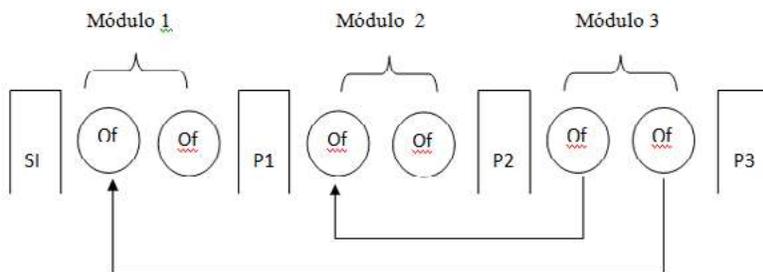
Na figura 3, temos os dois textos comparados, sendo que no campo *File 1* está o texto de apoio e, no *File 2*, o texto produzido pelo aluno. De acordo com a ferramenta, a cor () indica as palavras que foram retiradas e reproduzidas *ipsis litteris* do texto-base; a cor () indica que a palavra foi modificada pelo aluno; e a ausência de cor indica que as palavras estão colocadas de forma diferente em relação à posição no texto-base.

Como vemos na figura 3, o texto do aluno foi escrito sobre a estrutura do texto de apoio com pequenas alterações na disposição das palavras na frase e com o apagamento de alguns trechos. As demais palavras foram reagrupadas em novas posições sintáticas, fazendo com que o texto do aluno seja muito próximo do texto de apoio.

Segundo a ferramenta de comparação, o texto do aluno tem 114 palavras, sendo que 26% copiadas, 20% idênticas, 4% com pequenas alterações e 2% com significado relacionado. No percentual restante de 46% estão dispostas de forma diferente do “original”, mas semanticamente muito próximas. De forma geral, esse mesmo procedimento foi utilizado por quase todos os alunos, com pequenas diferenças.

Levando em consideração a ocorrência do plágio e das dificuldades para demarcar as vozes no texto, apresentamos à turma uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero artigo de opinião. Para isso, nossa proposta pautou-se em alguns princípios do modelo de sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004), como está organizada na ilustração a seguir.

Figura 4 – Ilustração da nossa proposta didática



Fonte: Autores 2020

Em nossa proposta, **(SI)** refere-se à situação inicial dos alunos em relação ao uso das fontes de informação em seus próprios textos. As produções textuais **P1**, **P2** e **P3** são realizadas ao cabo de cada módulo, sendo que **P1** é a primeira produção textual após a finalização do módulo 1 que trabalha o gênero artigo de opinião e sua estrutura composicional; **P2** é a reescrita do texto **P1** a partir das oficinas sobre Intertextualidade (Módulo 2); **P3** é a produção final após o módulo 3 que revisa a estrutura do artigo de opinião, os argumentos e a colocação das vozes no texto.

Ressaltamos que, neste artigo, excluímos a parte que tratou da argumentação, focando-nos, portanto, apenas na parte destinada à presença da intertextualidade nos textos, mostrando as formas escolhidas para sua manifestação textual, as suas funções e a presença ou não do plágio como forma constitutiva dos textos.

O suporte teórico para essas análises teve como referências as contribuições de Antunes (2017), Bakhtin (1997), Cavalcante (2010, 2011, 2017), Carvalho (2018), Fiorin (2016, 2016), Koch (2012, 2016), Marquesi (2017). E para a questão de plágio, o suporte teórico utilizado foi o de Krokosz (2014).

Em nossa dissertação, foram analisados três textos de nove alunos, correspondendo às versões **P1**, **P2** e **P3**, constituindo um *corpus* de 27 textos. No entanto, para este artigo, fizemos um recorte dessa vasta análise das produções realizadas ao longo da sequência didática, apresentando apenas um texto como exemplo da metodologia utilizada para análise da intertextualidade.

| 4. Análise do texto selecionado

A terceira versão do texto, denominada de **P3**, foi elaborada após a finalização do módulo 3, o qual tinha a finalidade de revisar as partes das questões relativas à argumentação e à presença da intertextualidade. A produção foi digitada para facilitar a leitura, preservando assim a escrita do aluno como fora realizada.

Para atender aos diferentes interesses dos estudantes, apresentamos à turma dois temas para a produção do artigo de opinião. O texto a seguir tratou dos limites na amizade e foi produzido por uma estudante, identificada como aluna A.

Figura 5 – Produção 3 (P3) da aluna A

A amizade para mim é pessoas que querem meu bem e que não me deixem para caminho, quando eu estiver doente: essas pessoas se importarem. **Minha mãe fala** que ninguém tem amigos de verdade. Por causa disso, não confio nas minhas amigas.

Já meu irmão diz que meus melhores amigos são meus pais. Por causa de fofocas não conto tal coisas para minhas colegas, porque

meus segredos só mim pertecem. Então é melhor não arriscar, se não quem vai se dá mal é eu.

Meu avo disse que a falsidade só trás mal influências para vida. É bom seguir conselhos principais sobre amizades. Já fui motivos de foca por pessoa que não imaginei, mais aprendi muito.

Então é bom temos cuidado, principalmentre, com colegas.

Fonte: Autor 2020

A seguir, trazemos a análise do texto dividida em quatro aspectos: a) a presença da intertextualidade *stricto sensu*, b) as formas de inserção das vozes textuais, c) as funções das vozes no texto e d) a presença de plágio.

Encontramos a presença da intertextualidade (a) nos sentidos explícitos e implícitos na composição da última versão dos artigos de opinião, embora nosso foco tenha sido o tipo *explícito*, isto é, segundo Cavalcante, Brito e Zavam (2017, p. 110) aquele que se revela no “diálogo entre textos que se espera serem identificáveis pelos interlocutores”.

Na figura 5, vemos que o autor apresentou três vozes de entes próximos ao longo do texto, trechos marcados de negrito, os quais possuem opiniões diferentes sobre o tema amizade. Cada voz funcionou como um argumento para criar um consenso sobre a amizade, constituindo uma espécie de polifonia em relação ao seu conceito.

Compreendemos que a proposta passou da perspectiva do texto para a linguagem no sentido bakhtiniano do termo dialogismo. Em outras palavras, os alunos leram os textos que foram recomendados e de alguma forma incorporaram palavras-chave desses materiais trabalhados em sala.

A forma adotada para a recepção da intertextualidade (b) não só tem impacto direto no efeito de sentido no texto, bem como demonstra a estratégia adotada na relação entre os textos. Observando o *cor-*

pus da pesquisa, houve uma tendência maior para o uso da relação entre textos por copresença de citação, comparando-se com a referência e a alusão.

A forma de citação escolhida predominantemente é a indireta, a qual permite que não haja quebra do fluxo da argumentação, pois a voz textual se mantém em que a emprega.

Segundo Koch (2016, p. 49), a citação indireta é uma adaptação do texto-fonte. Porém, para Maingueneau (2013, p. 101), no discurso indireto “o enunciador citante tem uma infinidade de maneiras para traduzir as falas citadas, pois não são as palavras exatas, mas sim o conteúdo do pensamento”.

Geralmente, são empregados neste tipo de citação indireta os verbos dicendi como dizer e falar, os quais expressam apenas a enunciação de voz sem nuances de atos de fala, sentidos estes bem diferentes dos verbos interpretativos, como os aconselhar, advertir, condenar, sugerir, exortar etc. (MARCUSCHI, 2007 Apud KOCH, 2016, p. 51). Assim vemos nos exemplos a seguir (1, 2, 3, 4, 5, 6) as citações indiretas.

Figura 6 – Exemplos retirados de várias produções

| |
|--|
| (1) <i>Minha mãe fala que ninguém tem amigos de verdade.</i> Por causa disso, não confio nas minhas amizades. |
| (2) <i>Já meu irmão diz que meus melhores amigos são meus pais.</i> Por causa de fofocas não conto tal coisas para minhas colegas, porque meus segredos só mim pertecem. Então é melhor não arriscar, se não quem vai se dá mal é eu. |
| (3) <i>Meu avo disse que a falsidade só trás mal influências para vida.</i> É bom seguir conselhos principais sobre amizades. Já fui motivos de fofoca por pessoa que não imaginei, mais aprendi muito. |
| (4) <i>Minha mãe sempre diz para eu ter cuidado com algumas amizades.</i> |

(5) **Ela sempre fala que ninguém tem amiga e se eu não tiver cuidado posso quebrar a cara.**

(6) **Na opinião da minha mãe falsidade pra** ela é aquela pessoa que estar com você agora e quando você vira as costas ela começa a pisinhar seu nome, e amizade é aquela pessoa verdadeira e confiante que passa confiança para você.

Fonte: Autores 2020

Outra característica marcante dessa forma é que as reproduções das falas ou dos pensamentos podem ser manipuladas para atender ao propósito textual, o que pode ensejar que o fragmento citado é uma interpretação, versão ou resumo bem próximo ou distante da ideia original.

A presença da intertextualidade num texto pode acrescentar diversas contribuições, sejam elas globais ou pontuais em função de cada propósito a ser alcançado. Nesta parte, finalizaremos nossa análise verificando qual foi a contribuição da intertextualidade na argumentação do texto selecionado (P3 A).

A **P3** incorporou três vozes de entes próximos empregando o mesmo tipo de citação indireta com diferentes finalidades argumentativas ao longo do artigo de opinião. Porém, na primeira versão do texto (**P1**), havia apenas a presença da referência à mãe (1) do autor como um parâmetro moral e exemplo de amizade em algumas partes do texto, sem ter, contudo, voz.

Desta vez, além da presença da fala da mãe, foram acrescentadas mais razões que contribuíram para a formação da posição do autor, criando um contraponto/divergência em relação ao conceito social de amizade, apresentado no início do primeiro parágrafo, iniciando o debate do tema.

Na citação (2), do irmão do autor, temos uma ampliação na divergência em relação também à amizade. Em contrapartida e parale-

lamente, vemos na sequência da discussão a formação de um novo entendimento em relação ao que seria de fato amizade, de acordo com os entes do autor do texto.

A estratégia com a inclusão das vozes trabalha, em concomitância, no sentido de se desfazer em partes, por meios de opiniões, fatos e razões, o conceito social de amizade, primeiramente, para em seguida, proceder a uma reformulação desses conceitos em nova perspectiva.

A última citação (3), do avô, finaliza essa nova perspectiva de amizade introduzindo uma nova razão para a ideia de se confiar em amigos, por meio do contraexemplo, falsidade.

Dentro do âmbito da argumentação, esse recurso de intertextualidade é chamado de argumento de autoridade, o qual tem por princípio acrescer ao texto uma opinião de uma pessoa que possua no mínimo uma reputação digna de referência ou que seja considerada uma especialista no tema a ser debatido. Em outras palavras, uma fonte confiável.

A presença dessas vozes geralmente tem o objetivo de sustentar ou reforçar uma ideia previamente apresentada. No caso aqui, as vozes incorporadas não podem ser consideradas como um verdadeiro argumento de autoridade, pois seriam vistas como uma falácia *argumentum ad verecundiam*, uma vez que tais opiniões se baseiam em sensações e/ou fatos sem comprovação de referências na área, podendo conter inclusive erros de interpretação.

Todas as três vozes cumpriram seu papel dentro da argumentação exercendo a função equivalente ao argumento de autoridade, pois para cada citação havia um reforço de uma causa ou de uma motivação aparente. Com isso, as três vozes tiveram o papel de formular um fundo moral a partir de experiências vividas dos entes sobre o tema por meio do princípio do dialogismo.

Em relação ao plágio (d), submetendo o texto **P3 A** ao verificador *plagium.com* nos dias 30/11/2019 e 01/12/2019, não foram encontrados indícios de cópia literal na composição final dos textos analisados pelo aplicativo.

5. Considerações finais

A nossa pesquisa foi motivada pelas dificuldades reveladas na escrita de nossos estudantes do 9º ano de uma escola pública no estado de Alagoas, tais como: o não reconhecimento das relações de sentido entre os períodos, a ausência de ponto de vista seguida de uma argumentação consistente e principalmente o pequeno repertório cultural, muitas vezes remediado pelo plágio.

Sendo assim, dentre os muitos modelos de gêneros textuais, escolhemos o artigo de opinião para que pudéssemos desenvolver um trabalho mais específico com finalidades também sociais por meio da própria argumentação e tendo para isso o suporte da intertextualidade, como forma de refletir sobre cidadania e desenvolver o senso crítico por meio da linguagem, isto é, por meio da prática textual discursiva que fosse além de uma atividade de redação escolar.

Ao longo das oficinas, os resultados foram aparecendo à medida que os alunos avançavam cada módulo. Já na primeira versão, deparamo-nos com o primeiro indício de argumentação, mas a questão do conteúdo estava um pouco sem consistência argumentativa, pois os textos estavam limitados ao pequeno acervo de conhecimentos acumulados socialmente.

Ao passo que os alunos foram pesquisando, por meio das atividades propostas, o tema que eles estavam escrevendo, houve modificações tanto na estrutura argumentativa quanto na concepção dos textos, em razão da presença da intertextualidade.

Como resultado final dos artigos de opinião, tivemos textos com passagens argumentativas que foram construídas através da concepção dialógica de Bakhtin, a partir de sua experiência vivenciada ao longo das oficinas, em que cada participante passou da condição inicial de aluno para pesquisador; depois para entrevistador; e por fim para articulista, sem que se recorresse a prática do plágio.

Inovar uma aula é desejo de muitos e não é tarefa fácil de fazer, se o propósito for de fato um crescimento coletivo. A Educação Básica só pode mudar para melhor, se boas práticas de leitura e escrita forem desenvolvidas por meio de metodologias eficientes para que as habilidades sejam realmente trabalhadas. O resultado final mostrou que houve um crescimento coletivo e também recíproco entre o professor pesquisador e os alunos.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. 16. ed. São Paulo: Ediouro, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ensantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica; ZAVAM, Aurea. Intertextualidade e ensino. In: MARQUESI, Sueli Cristina; PAULIUKONIS,

Aparecida Lino; ELIAS, Vanda Maria. **Linguística textual e ensino**. São Paulo: Contexto, 2017.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KÖCHE, Vanilda Salton. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Gêneros textuais**: práticas de leitura escrita e análise linguística. Petrópolis: Vozes, 2015.

KROKOSZ, Marcelo. **Outras palavras**: análise dos conceitos de autoria e plágio na produção textual científica no contexto pós-moderno. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, 2014.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 6. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

PROGRESSÃO TEXTUAL E ARGUMENTAÇÃO NO DISCURSO DE SALA DE AULA: O CASO DAS REPETIÇÕES

Cristiano Lessa de Oliveira¹

| 1. Considerações iniciais

A proposta deste trabalho é investigar, à luz da perspectiva textual-interativa da linguagem (KOCH et al., 2002) questões relacionadas ao texto falado/oral, em situações contextuais de sala de aula, dando especial atenção às peculiaridades da repetição enquanto estratégia básica constitutiva da construção do discurso (KOCH, 2014). Nesse sentido, vale ressaltar que o fenômeno da repetição pode ser observado desde os pontos de vista lexical, sintático e discursivo, fazendo parte dos processos de reconstrução do texto, servindo para reformular segmentos textuais já produzidos (KOCH, 2006).

O *corpus* deste trabalho se constitui por interações face a face entre professora e alunos, em contexto de sala de aula do ensino fun-

1 Mestrado e Doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). É professor efetivo de Língua Espanhola e Língua Portuguesa, do Instituto Federal de Alagoas e líder do Grupo de Estudos sobre Práticas de Linguagem e Ensino (GEPLÉ-CNPq/IFAL). E-mail: cristiano.oliveira@ifal.edu.br.

damental. Nessa perspectiva, faz-se mister apontar para as características conversacionais que se relacionam diretamente com a constituição do texto oral. Tratando das características da conversação, Fávero et al. (2010, p. 99) afirmam que o seu estudo “não se concentra na análise do produto linguístico-textual, mas volta-se para a investigação dos processos acionados na produção verbal”. Nesse sentido, fazem parte do processo formulativo-interacional da conversação dois princípios: o envolvimento interpessoal dos participantes de um ato conversacional e a circunstância de momentaneidade do desenvolvimento da interação face a face.

Em relação ao primeiro princípio, afirmam os autores que essa propriedade torna os participantes coprodutores do texto conversacional, estando suas intervenções interligadas na produção verbal conjunta. Isso implica numa construção colaborativa, “na medida em que a fala de um locutor tem por parâmetro a de seu interlocutor” (FÁVERO et al., 2010, p. 99). Essa mesma ideia já foi apontada por Kerbrat-Orecchioni (2006), ao fundamentar o enfoque interacionista das produções linguísticas.

O segundo princípio conversacional é o seu reduzido grau de planejamento prévio, já que sua produção se dá on-line, ou seja, “o texto conversacional tem a sua elaboração negociada a cada lance” (FÁVERO et al., 2010, p. 99). Isso pode fazer com que o texto conversacional apresente progressões marcadas por retornos a tópicos anteriores, cisões de tópicos, abandonos, expansões, reformulações, parafraseamentos, caracterizando o planejamento local da conversação. Tais particularidades evidenciam as estratégias conversacionais (KOCH, 2006), constituindo o grau de momentaneidade, de dinamicidade e de espontaneidade da atividade conversacional.

Estudando a natureza do texto oral, Hilgert (2001, p. 65) aponta para o fato de o planejamento do texto falado acontecer na medida em que sua formulação ocorre, ou seja, o texto falado é “essencialmen-

te processo e não produto”. Nesse sentido, os interlocutores que constroem o texto oral não planejam o que dizer nem formulam *a priori* esse dizer, como se fossem etapas que se dão de forma sucessiva, mas a construção se dá de maneira simultânea.

Esse mesmo autor ainda esclarece que:

quando muito, tem o falante uma vaga noção do que vai dizer ao iniciar o seu turno. Em geral, ele toma a palavra e segue falando com destino incerto que só se definirá na evolução do turno, ou seja, na sequência da formulação (HILGERT, 1993 *apud* HILGERT, 2001, p. 66).

Dessa forma, as intenções comunicativas dos interlocutores se dão na e pela formulação, sendo que o planejamento da atividade comunicativa só se completa com a construção do enunciado concluída. Essas características do texto falado remetem ao seu *status nascenti*, isto é, seu desenvolvimento acontece no próprio ato da produção do texto como tal.

Caminhando, ainda, por essa mesma linha de raciocínio, buscamos interpretar, a partir de Marcuschi (2002, 2020), a maleabilidade da repetição, muito presente na formulação do texto oral. Assim, esse fenômeno pode contribuir para a organização do discurso, para a monitoração da coerência textual, favorecendo não somente a coesão, mas também a geração de sequências textuais mais compreensíveis. Além disso, a repetição serve para que se efetive a continuidade organizacional do tópico, sendo “essencial nos processos de textualização na língua falada (MARCUSCHI, 2015, p. 207). Assumimos, portanto, a repetição não como fenômeno descontinuador do texto oral (ANDRADE, 1998), mas como elemento que faz parte da sua atividade composicional, auxiliando a condução do tópico discursivo. Além disso, dentro do quadro das suas funcionalidades, situamos o referido fenômeno como recurso linguístico muito produtivo no plano da argumentação (FREITAS, 2013; MARCUSCHI, 2006).

2. Oralidade e argumentação: algumas considerações

As noções de argumentação aqui apresentadas se fundamentam nas contribuições teóricas de Koch (2000), para quem a interação social por intermédio da língua se caracteriza, fundamentalmente, pela argumentatividade. Nesse sentido, entendemos que os seres humanos, dotados de razão e vontade, e que constantemente avaliam, criticam ou julgam, fazem uso do seu discurso (ação verbal dotada de intencionalidade) na tentativa não somente de influenciar o comportamento do outro, mas também de persuadi-lo para que este compartilhe com suas ideias. Isso representaria, segundo a autora, o ato de argumentar. Para Koch (2000, p. 17), “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”.

Tomando a argumentação num panorama mais geral, percebemos que ela, enquanto ato persuasivo, já vem sendo estudada pelo homem desde a antiguidade, por intermédio da Retórica Clássica. As pesquisas de Nascimento (2015, p. 26) nos apontam esse panorama e reconhecem os gregos como os precursores da retórica, evidentemente, tais estudos não lhes atribuem a criação da argumentação em si, pois, conforme afirma a autora, “a argumentação sempre esteve presente na comunicação verbal, afinal, não há usos da linguagem sem intenção persuasiva”.

Com o passar do tempo, a retórica clássica foi perdendo seu espaço, surgindo, então, a denominada Nova Retórica, que se fundamenta nas questões aristotélicas, trazendo uma nova perspectiva às pesquisas acerca da argumentação. Consolida-se a partir de 1958 e novos estudos sobre a temática foram impulsionados com a Teoria da Argumentação, baseada em Perelman. Partindo desses estudos, Koch (2000, p. 18) estabelece um paralelo entre os atos de convencer e persuadir. Segundo a autora, que faz uso das proposições do filósofo e jurista Perelman

(1970), “a argumentação visa a provocar ou a incrementar a ‘adesão dos espíritos’ às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão”.

Nesse entendimento teórico, de um lado temos o ato de convencer que, segundo Koch (2000, p. 18), dirige-se “unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo, assim, capaz de atingir um ‘auditório universal’, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal”. Por outro lado, encontramos o ato de persuadir que para a mencionada autora “procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor(es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um ‘auditório particular’”.

Fundamentamo-nos também nas considerações propostas por Freitas (2013), quando estuda o fenômeno da repetição funcionando como recurso da argumentação. Para essa autora, os itens linguísticos que são repetidos participam do engendramento argumentativo, servindo como estratégia para criar presença, defender uma tese ou ponto de vista, permitindo que haja a progressão textual. Ela ainda nos esclarece que os significados dos segmentos repetidos evoluem dentro da própria tecitura do texto, sendo considerados, portanto, não apenas recursos expressivos ou enfáticos, mas também produtivos.

Quanto ao nosso trabalho, objetivamos apontar para o fenômeno da repetição no discurso de sala de aula, dando atenção à sua maleabilidade funcional no processo de construção do texto falado/oral. Nesse sentido, as Rs são tomadas como fenômenos que não interferem na continuidade do texto oral, mas servem como constituintes da sua atividade composicional, propiciando a condução do tópico discursivo e servindo como estratégia produtiva no que se refere ao plano da argumentatividade.

3. Oralidade e progressão textual à luz da perspectiva textual-interativa da linguagem

O enfoque textual-interativo centra-se na concepção de linguagem como forma de ação, uma atividade verbal exercida entre pelo menos dois interlocutores, dentro de uma dada situação contextual, em que um se situa reciprocamente em relação ao outro (JUBRAN, 2020). No âmbito de uma descrição textual-interativa, é fundamental observar as marcas concretas que a situação enunciativa imprime nos enunciados, objetivando investigar os processos que envolvem a construção textual, ou seja, os aspectos pragmáticos são levados em consideração quando se pretende estudar o plano textual a partir desse enfoque. Segundo Jubran (2020, p. 33), “assumir um ponto de vista pragmático significa considerar a linguagem como atividade que, realizada verbalmente, deve ser estudada dentro do quadro de suas condições de efetivação”.

A perspectiva textual-interativa se preocupa com o funcionamento da língua em contextos de uso e, portanto, com a atualização da atividade discursiva em textos. O foco de investigação concentra-se, dessa forma, na construção do texto falado/oral, integrada aos fatores que lhe dão existência e que se revelam nos próprios processos de elaboração textual. Os fundamentos dessa perspectiva teórica podem ser encontrados nas produções da Gramática do Português Falado. Em seu primeiro volume, denominado *A ordem*, encontra-se o texto de Koch et al. (2002)², abordando os aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. O *corpus* apresentado pelos autores é constituído por diálogo entre dois informantes, retirado do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo, apresentando como características ser registrado por um documentador que está presente no momento da conversação e os participantes terem conhecimento da gravação de suas falas.

2 Texto originalmente publicado em 1989.

Os autores justificam que, mesmo tendo tais características, o material coletado apresenta “traços próximos aos da conversação espontânea, face a face”, porque o registro tem uma duração “relativamente extensa [...] e a restrita participação do documentador”, sendo “fatores que favorecem a variação do assunto, a liberdade nas tomadas de turno e uma certa naturalidade de expressão” (KOCH et al., 2002, p. 122).

Nesse texto, os autores apontam que o fluxo do discurso dialogado face a face pode ser desenrolado de duas maneiras. A primeira se justifica quando acontece a continuidade da unidade discursiva, de maneira natural e, por isso, o fluxo é mais rápido; a segunda se caracteriza por uma descontinuidade de informação, sendo o fluxo obstacularizado, conferindo um ritmo lento à progressão temática. Nesse sentido, Koch et al. (2002, p. 122) afirmam que esse corte no fluxo da informação configura “o fenômeno da ruptura, que se constitui como um dos processos de demarcação de unidades discursivas na sequência informativa”. Abordando mesma temática, Hilgert (2001) explica que as descontinuidades do texto oral se caracterizam pelo fato de o fluxo de formulação do texto não se dar de maneira fluente e continuada, sendo esse fenômeno explicável porque o processamento do texto falado é de natureza *on-line*.

Koch et al. (2002, p. 150-1) apontam a existência de dois fenômenos que caracterizam a descontinuidade na progressão temática, a inserção e a construção no interior da unidade discursiva, entendidos “como marcas de efetivação de estratégias comunicativas do falante, facilitadoras da compreensão e, portanto, garantidoras de interação comunicativa”. Outras estratégias encontradas como facilitadoras da construção do texto falado estão em Marcuschi (2002), que aborda a repetição e em Souza e Silva e Crescitelli (2002), que estudam as marcas de interrupção na formulação do texto oral.

Segundo as pesquisadoras, as interrupções podem ser consideradas em duas acepções: *autointerrupção*, quando “o próprio locutor faz uma parada em seu dizer” e *heterointerrupção*, quando a palavra é tomada “por parte do interlocutor” (SOUZA E SILVA, CRESCITELLI, 2002, p. 159). As autoras utilizam critérios para procederem às análises, observando, por exemplo, o corte e a retomada. O critério de corte indica a incompletude na produção textual de um falante, podendo manifestar-se pela ausência de predicados, de complementos verbais, bem como no surgimento de cortes lexicais. O critério da retomada pode ser visto como uma recuperação de elementos já anteriormente pronunciados.

Ainda conforme suas palavras,

É comum sentirmos um certo estranhamento perante a transcrição de textos falados; neles parece haver uma infinidade de quebras, vazios, os quais passam despercebidos quando ouvimos a fita ou estamos envolvidos em uma situação de fala espontânea (SOUZA E SILVA, CRESCITELLI, 2002, p. 165).

Seguindo seu raciocínio, esses vazios são preenchidos pela variação de ritmo, pela velocidade e entonação, pelo preenchimento de pausas, podendo-se também acrescentar às palavras das autoras, o uso de gestos e movimentação espacial. Essas características representam o que as autoras chamam de “pano de fundo” do texto falado, não se constituindo imperfeições da oralidade.

Além das produções existentes na Gramática do Português Falado (KOCH et al., 2002), há também, fazendo parte desse mesmo grupo de investigação, os textos produzidos por ocasião da Gramática do Português Culto Falado no Brasil (JUBRAN, 2020). Em relação à construção do texto falado, podemos encontrar, no primeiro volume desta coletânea, importantes contribuições para a área dos estudos textuais, principalmente, aquelas que estão ligadas à natureza do texto

falado/oral. Koch (2020) se dedica aos estudos sobre as especificidades do texto falado; Marcuschi (2020a), por sua vez, aborda, dentro do quadro dos fenômenos intrínsecos à oralidade, a hesitação; e tratando dos processos de construção textual, o autor discute o fenômeno da repetição (MARCUSCHI, 2020b), que serve de base para as análises e as interpretações aqui realizadas.

| 3.1. O quadro funcional das repetições

O fenômeno da repetição é considerado um dos processos de formulação textual mais presentes na modalidade de uso da língua falada (MARCUSCHI, 2020). Na perspectiva textual-interativa, a repetição não é considerada simplesmente um ato tautológico. Ela apresenta uma maleabilidade funcional, contribuindo para: a) organização discursiva, b) monitoração da coerência, c) favorecimento da coesão, d) geração de sequências textuais mais compreensíveis, e) continuidade tópica, f) maior envolvimento interpessoal. Ainda no quadro da sua funcionalidade, a repetição engloba os *processos de reconstrução do texto oral* que, por sua vez, fazem parte da *descontinuidade na progressão temática* (KOCH et al., 2002).

Ambos os fenômenos, *descontinuidade* e *reconstrução*, confirmam a natureza do texto oral, assumindo, no nível pragmático, funções discursivas que garantem a interação comunicativa. Para Marcuschi (2020, p. 207), as repetições, no processo de formulação textual-interativa, podem assumir funções nos planos da coesividade, da compreensão, da continuidade tópica, da argumentatividade e da interatividade. Para esse autor, uma das características que representam as repetições é o seu planejamento linguístico *on-line*, isto é, há traços que configuram sua natureza relativamente não planejada, uma vez que no processo de formulação do texto oral “nada se apaga”.

Ainda se referindo ao quadro funcional, Marcuschi (2020, p. 209) chama a atenção para o fato de que as repetições podem ser definidas

como a “produção de segmentos textuais idênticos ou semelhantes, duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo”. Expandido essa definição, entram em cena: a expressão *segmento textual*, que pode ser designada como qualquer expressão linguística de uma produção oral, sendo representada por um segmento fonológico, por um item lexical ou mesmo por uma oração; o termo *idêntico*, que pode ser entendido como o segmento que é repetido sem que sofra nenhuma variação no que diz respeito à primeira entrada; o termo *semelhante*, tomado como a produção de um segmento que sofre variação seja do ponto de vista lexical ou prosódico; e a expressão *evento comunicativo*, que especifica uma unidade de interação, que tem início, desenvolvimento e fim.

Em relação à primeira entrada do segmento discursivo que será repetido, podemos chamá-lo de *matriz* (M), que pode “operar como base ou modelo para a projeção de outro segmento construído à sua semelhança ou identidade, chamado de *repetição* (R)” (MARCUSCHI, 2020, p. 209). Sendo assim, a R pode ser condicionada pela M em vários níveis, desde o fonológico, o morfológico, o sintático e o lexical, até o semântico e o pragmático, sem que haja impedimento de criatividade ou atividade de reformulação.

No que se refere às manifestações do fenômeno da repetição, do ponto de vista das categorias linguísticas em que ela pode se manifestar nas produções orais, é possível encontrar as repetições do tipo fonológica, de morfemas, de itens lexicais, de construções suboracionais e de construções oracionais. Podem acontecer aliteraões, alongamentos, entoaões, repetições de prefixos e sufixos, de sintagmas nominais, verbais, preposicionais, bem como casos de paralelismo e simetria (MARCUSCHI, 2002). Ainda com base no mencionado autor, as repetições podem ser distribuídas entre autorrepetições, aquelas em que o próprio falante realiza as Rs; e as heterorrepetições, aquelas cujas Rs são produzidas pelo interlocutor, com base em algum seg-

mento já produzido pelo locutor. No *corpus* deste trabalho, predominam as autorrepetições realizadas pela professora em sala de aula.

Retomando, agora, o plano funcional das Rs, como já apontamos, há uma variedade significativa de repetições por ocasião da formulação textual-interativa. Nessa perspectiva teórica, existem os planos da coesividade, da compreensão, da continuidade tópica, da interatividade e da argumentatividade. A seguir, elencamos cada um desses planos, evidenciando, para fins de análise e interpretação dos dados aqui apresentados, o plano da argumentatividade³.

Do ponto de vista da coesividade, o fenômeno da repetição pode aparecer entre as estratégias de composição textual, representada, principalmente, pela coesão sequencial. Assim, a R em forma de listagem é um exemplo do seu aspecto funcional. Para Marcuschi (2020, p. 219), a formação de listas pode ser facilmente identificada “como paralelismos sintáticos, geralmente com variações lexicais e morfológicas e manutenção de uma estrutura nuclear”. Em relação ao plano da compreensão, a repetição tem um papel muito importante no contexto de sala de aula. Ela pode promover e facilitar o processo de construção de sentidos por parte dos interlocutores-alunos, sem que seja entendida, nesse ambiente, como uma formulação textual disfluenta. Ao contrário, a R assume relevância por permitir que a professora intensifique os conteúdos estudados, esclarecendo, a partir de expansões e paráfrases, o tópico discursivo.

No que tange à organização tópica, dentro do quadro das funções textual-interativas, as repetições servem para introduzir, reintroduzir, manter ou delimitar os tópicos (MARCUSCHI, 2020). A reiteração de um dado segmento linguístico é um fenômeno presente na formulação do texto oral que pode servir para indicar a introdução de um tópico discursivo, bem como a presença constante de um item lexical pode operar como estratégia de condução e manutenção desse tópico.

3 Para um maior aprofundamento, sugerimos a leitura de Marcuschi (2002, 2020).

Já em relação ao plano da interatividade, as Rs emergem na formulação do texto oral, assumindo uma variada gama de funções, justamente para que seja promovida a interação. Nessa perspectiva, os interlocutores podem a partir das repetições expressar opinião pessoal, monitorar a tomada de turnos, ratificar o papel de ouvinte, permitindo que o locutor permaneça com o turno, incorporar sugestões em ocasiões em que o falante estiver com dificuldades seja em relação a problemas de memória ou falta de conhecimento do tópico discursivo. Todos os fenômenos de repetição aqui apresentados, segundo Marcuschi (2020), revelam um certo grau de envolvimento interpessoal, dando condições para a construção do texto falado em situações face a face. A próxima seção discute as principais características do fenômeno da repetição no plano da argumentatividade (MARCUSCHI, 2002, 2020; FREITAS, 2013).

| 3.2. A repetição no plano da argumentatividade

Além das estratégias de inserção, de construção e de interrupção do texto oral, encontra-se também, em Marcuschi (2002, p. 105), outro fenômeno, presente na formulação textual oral: a repetição. De acordo com o autor, “mais do que uma simples característica da língua falada, a repetição é uma das estratégias [...] mais presentes na oralidade”, assumindo um variado número de funções.

A repetição pode contribuir para que se efetivem a organização discursiva e a monitoração da coerência textual, favorecendo a coesão e a geração de sequências mais inteligíveis, dando continuidade à organização tópica e auxiliando as atividades interacionais, como já vimos anteriormente. A mesma opinião é compartilhada por Koch (2008, p. 151), que estuda as repetições no português falado no Brasil, afirmando que esse fenômeno “constitui, sem dúvida, uma das estratégias básicas de construção do discurso”.

Observando, agora, a condução da argumentação a partir das Rs, observamos que elas podem servir como estratégia para reafirmar, contrastar ou contestar argumentos. Como reafirmação de argumentos, os falantes podem fazer de uso de repetições de elementos linguísticos, já que foram utilizados durante a atividade interativa para abonar e dar credibilidade ao que foi dito. Segundo Marcuschi (2020), nos casos por ele analisados, há uma tendência a que os interlocutores utilizem assertivas que já estão postas na cena conversacional quando apresentam novos argumentos.

A repetição com função de contraste de argumentos pode se efetivar pela negação feita pelo interlocutor. O contra-argumento, inclusive, pode ser realizado a partir de segmentos linguísticos já mencionados por um dos falantes, mas com uma modulação entoacional (MARCUSCHI, 2020), ou seja, transformando uma asserção em indagação. O autor nos chama a atenção para o fato de que a análise interpretativa das Rs só deve ser realizada, levando em consideração o contexto do diálogo, já que os atos de fala fazem parte de um intercâmbio linguístico e devem ser considerados como um ato de entendimento mútuo e não como um ato isolado. A mudança de ato ilocutório, transformando uma assertiva em uma interrogação, por exemplo, pode introduzir desacordo, servindo como contra-argumento com base na repetição.

A contestação de argumentos a partir das repetições está relacionada com a preservação da face dos interlocutores. Marcuschi (2020, p. 234) afirma que não é prioridade manter o cuidado em relação à face negativa do interlocutor “quando se trata de contestar em situações de relações interativas simétricas, sendo possível que esse tipo de R apresente menos traços de polidez”. Pensando no *corpus* deste trabalho, por exemplo, não é possível apontar essa função da repetição como característica do discurso aqui analisado que, apesar de ser de natureza simétrica, apresenta vários traços de assimetria, quando observado

em sua totalidade⁴. As repetições quando acontecem nas falas dos alunos, muitas vezes, funcionam como reafirmação dos argumentos apresentados pela professora.

4. Os movimentos de repetição no discurso de sala de aula

O universo deste estudo foi constituído por aulas filmadas de Ciências do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Maceió (AL), para o que foram utilizados os critérios de transcrição ortográfica⁵. Uma observação indispensável é o fato de o presente *corpus* apresentar dispostos entre duplos parênteses (()) os comentários realizados pelo documentador, que faz uma leitura do fenômeno da repetição, interpretando sua contribuição no processo interlocutivo no ambiente conversacional de sala de aula. Os *momentos interativos* (unidades máximas de análise) foram definidos como sendo qualquer situação interativa de sala de aula que envolvesse a presença das repetições no discurso da professora, funcionando como elemento que permitisse estabelecer a interação entre os participantes e construir os sentidos veiculados por ocasião da exposição do conteúdo (tópico discursivo), sustentando alguma ideia que estava sendo apresentada. O contexto situacional é devidamente descrito em cada *momento interativo*, em que são apresentadas as situações nas quais os sujeitos estão inseridos e o tópico discursivo abordado em cada momento. Por questões de espaço disponível para a elaboração do presente capítulo, apresentamos como análise três momentos interativos.

O fenômeno da repetição aqui estudado está localizado em situações contextuais de sala de aula. Por isso, chamamos a atenção para o fato de que a linguagem falada/oral, nesse ambiente, de acordo com Cazden (1991), é uma parte importante no processo de construção de sentido. Do ponto de vista da aprendizagem, o processo comunica-

4 Ver Oliveira (2021).

5 Foram utilizados os critérios estabelecidos por Marcuschi (1997).

tivo que se realiza em sala de aula deveria permitir, como aponta a autora, que os alunos construíssem significados compartilhados. Cajal (2001, p. 126) compreende o espaço de sala de aula como um lugar que apresenta uma:

efervescência – sons, gestos, movimentos; uma conjunção de emoções semelhantes, diferentes, opostas – satisfação, insatisfação, alegria, tristeza, indiferença, paixão; uma reunião de pessoas advindas de situações diferenciadas, com conhecimentos e culturas diferenciados.

A autora, ao investigar a interação de sala de aula, aponta para o fato de que as situações que ali acontecem nunca são dadas *a priori*, nem são tomadas de empréstimo de outra situação. As situações de sala de aula são definidas e redefinidas a cada novo lance do jogo (KOCH, 2006). De mesma opinião, Garcez (2006, p. 67) enuncia que as interações sociais face a face de sala de aula se caracterizam por não serem dadas “em elementos preexistentes e absolutos, mas no fazer conjunto das pessoas a cada dado momento em que se encontram para fazer o que precisam e desejam fazer”.

Para exemplificar a repetição no texto oral como estratégia conversacional que sustenta o tópico discursivo e gera sequências textuais mais compreensíveis, contribuindo para o plano da argumentatividade (defesa de uma ideia), em contexto de sala de aula, apresentamos três momentos interativos do *corpus* desta pesquisa, em que há a ocorrência de repetições na fala da professora, objetivando uma melhor circulação dos conteúdos veiculados e uma reafirmação dos argumentos apresentados.

MOMENTO INTERATIVO 1

L1 – ... quanto à respiração as bactérias aeróbias... são aquelas que vivem na presença do oxigênio... ((**início do argumento**)) ou seja... elas só vivem em lugares que tenham oxigênio... ahn? tão elas só vivem

na presença do oxigênio ((**L1 faz uso de repetições para sustentar a ideia**)) elas vivem na presença... do oxigênio... vamo a diante... e as anaeróbias? Vocês já são capazes de dizer o que são as bactérias anaeróbias... o “a” na frente quer dizer o quê? ((**L1 convoca seus interlocutores a se responsabilizarem pela orientação argumentativa dos enunciados que introduziu**))

L2 – NÃO...

L1 – não né? não o quê? se as aeróbias só vivem na presença de oxigênio... as anaeróbias?

L2/L4/L7 – não vivem na presença de oxigênio...

L1 – não vivem na presença de oxigênio... ((**reafirma o argumento inicialmente apresentado**)) ou seja... elas só vivem na ausência de oxigênio... ((**introduz outro argumento**)) só são encontradas em lugares onde não tenham oxigênio tá? o “a” *aqui* como () as aeróbias e não anaeróbias... mas o “a” na frente quer dizer não... TÃO elas vi:vem na ausência... só vivem na ausência de oxigênio... ((**L1 utiliza-se de repetições para sustentar o segundo argumento**))

Fonte: Dados da pesquisa

No momento interativo, o tópico central é a respiração das bactérias *aeróbias* e *anaeróbias*. L1 faz as suas explicações, enfatizando que as bactérias aeróbias vivem na presença de oxigênio. Percebe-se, na fala de L1, a repetição da ideia central do tópico, isto é, a professora, em vários momentos, reproduz a ideia de que as bactérias aeróbias vivem na presença do oxigênio. Essa repetição serve para reafirmar o conteúdo, permitindo que os alunos consigam compreender o assunto. De acordo com Koch (2006, 2008) e Marcuschi (2002), essa formulação do texto oral da professora caracteriza um tipo de estratégia conversacional: o processo de repetição ou reconstrução, uma vez que L1 reelabora sua fala de modo que possa ser compreendida pelos alunos, conduzindo o evento interacional.

Outro ponto que a professora destaca, no momento em estudo, é a respiração das bactérias anaeróbias. Para aclarar seus argumentos, L1 chama a atenção dos alunos para os termos que devem ser destacados, no caso da bactéria *anaeróbia*, o que mereceu ênfase pela professora foi a letra “a” que inicia a palavra anaeróbia e é repetida por ela. O uso do marcador dêitico “aqui” em *o a aqui* fortificou o chamado para a palavra, atraindo, dessa maneira, os olhares dos alunos. A reafirmação do argumento por intermédio da repetição acontece em *o a na frente quer dizer não*.

A professora produz segmentos discursivos idênticos ou semelhantes mais de uma vez no momento interativo em questão, o que nos permite concluir que esse fenômeno discursivo de produção do texto oral é compreendido não como um descontinuador do texto, mas considerado uma estratégia composicional que conduziu o tópico discursivo (ANDRADE, 1998; MARCUSCHI, 2020). Observamos que houve repetições de itens lexicais, como os casos de *bactérias*, *oxigênio*, e de estruturas oracionais, como o caso de *vivem na presença do oxigênio*, *vivem na ausência do oxigênio*.

Do ponto de vista textual ou do plano da textualização, as repetições utilizadas pela professora auxiliaram no processo de coesividade e de organização tópica. A coesão sequencial acontece quando L1 utiliza o segmento matriz (M) *vivem na presença de oxigênio*, retomando-o algumas vezes e mantendo a mesma estrutura nuclear para estabelecer o processo de construção de sentidos (MARCUSCHI, 2020). Há neste momento interativo a introdução do tópico *respiração das bactérias*, que é conduzido por L1 e por intermédio das Rs ela consegue estabelecer o foco de atenção.

Do ponto de vista discursivo, Marcuschi (2002) esclarece que essa estratégia colabora para a argumentatividade. No caso em análise, percebemos a existência de dois argumentos que são postos para estudo,

o das bactérias que vivem na presença de oxigênio e o das bactérias que vivem na ausência de oxigênio. A professora para explicar os significados dos termos *aeróbias* e *anaeróbias* faz uso da mesma estrutura oracional para conduzir a argumentação, sustentada pelas autorrepetições, o que nos permite inferir que houve a sustentação dos dois pontos de vista, permitindo a progressão textual (FREITAS, 2013).

MOMENTO INTERATIVO 2

L2 - ()

L3 - [binária

L1 - BINÁRIA... binária porque cada indivíduo se divide em dois... exatamente iguais... né? isso é bipartição ((**L1 ao ratificar a resposta de L2 e L3 faz uso do mesmo segmento**)) e: sexuada... lembrando que tanto os protozoários como as algas se reproduzem dessa forma... ou assexuada ou sexuada... e de forma sexuada eles também não formam gametas/.../ aquela mesma ideia que eu falei pra vocês... é difícil imaginar SERES unicelulares que são uma célula SÓ formada de gametas... né? um tipo de gameta formando CÉLulas sexuadas... então eles TROCAM: material genético eles não formam gametas mas eles trocam material genético através daquela PON:TE... que se forma entre eles... a gente diz que ele também se reproduzem de FORMA... sexuada ((**neste turno de fala de L1, ela reafirma o argumento anterior**)) só que DESSA FORMA aqui né? reprodução sexuada ... na BIPARTIÇÃO ou divisão BINÁRIA... as duas células resultantes/.../ os dois seres resultantes são exatamente iguais ao primeiro... na: reprodução sexuada não... ((**L1 reintroduz o termo bipartição trazendo novas informações**)) os DOIS SERES se APROXI:MAM formando () entre eles... eles TROCAM material genético... um DOA material genético PRA o outro... o que doa é chamado DOADOR e o que recebe é CHAMADO... receptor... depois que o ul[...] o primeiro doa pra o segundo o material genético... eles se separam novamente... eles se separam... e esse siGUN:DO... receptor... que recebeu o material genético se divide em DOIS que não são exatamente iguais a ele... por que não são?

L3 - porque houve uma mistura de material...

L1 – ISSO... porque houve a mistura do material... genético... tá? se ((L1 faz uso da repetição oracional como forma a garantir a interatividade))

L2/L3/L4 [genético]

houve a mistura de material genético... esses dois ... não vão ser exatamente iguais nem a esse... nem a esse ((A professora repete o segmento linguístico DOIS fazendo remissão à troca de material genético entre as células))

Fonte: Dados da pesquisa

O momento interativo apresentado revela a importância dos estudos acerca do fenômeno da repetição no ambiente de sala de aula. As Rs proferidas pela professora auxiliaram no processo de interlocução entre os interactantes do discurso, permitindo negociação de sentido.

O tópico discursivo, nesse fragmento, caracteriza-se pela retomada do assunto sobre reprodução das células, que pode ser *sexuada* ou *assexuada*. Um dos termos utilizados pela professora é *binária*. Ela enfatiza que esse tipo de divisão é conhecido como *bipartição*. Para deixar seus argumentos mais compreensíveis, L1 faz uso da repetição do termo *binária*, proferido pelos alunos. Nesse caso, não entendemos a repetição como desaceleração informacional (MARCUSCHI, 2020), ao contrário, a professora objetiva facilitar a compreensão do seu discurso, trazendo um esclarecimento (MARCUSCHI, 2020) mais detalhado da terminologia. O segmento matriz (M) *binária* é repetido, aparecendo no discurso de L1 em construções que carregam outros itens correlacionados, como podemos observar em *bipartição* e *se divide em dois*.

No plano da continuidade tópica (MARCUSCHI, 2020) e do engendramento argumentativo (FREITAS, 2013), o momento interativo apresenta elementos que propiciam a sua amarração, condução e manutenção. Observamos que L1 realiza repetições oracionais para sus-

tentar a ideia de que um determinado tipo de célula troca material genético entre si. A professora repete a construção oracional *eles trocam material genético*, esclarecendo, mais uma vez, o que acontece com esse tipo de célula, além de reafirmar (MARCUSCHI, 2020) as ideias anteriormente explicadas.

Outro termo pertencente ao momento interativo em pauta é *sexuada*, retomado, algumas vezes, por intermédio de repetições. Essa presença constante do item lexical indica o tópico discursivo que está sendo focado, bem como a sua condução e manutenção (MARCUSCHI, 2020).

MOMENTO INTERATIVO 3

((L1, com os braços superpostos, ao lado do quadro, começa a aula relatando o assunto visto na aula anterior))

L1 – como a gente viu no primeiro dia de aula ... durante toda a 6ª série a gente vai estudar o quê? ... os?

L2/L3/L4 – ... os seres vivos ...

L1 – isso ... os seres vivos ... na /.../ o nosso último assunto foi a característica dos seres vivos ... foi ou não foi? **((L1 repete os segmentos linguísticos, confirmando as respostas dos alunos))**

L2/L3/L4 – ... fo:i ...

L1 – então a gente viu que os seres vivos apresentam características ... muitas características ... e de cada característica dessas ... define por si só o que é vida ... né?... o que é o ser vivo ... foi isso?

L2/L3/L4 – ... fo:i ...

((No meio dessa última fala dos alunos, L1 por intermédio das repetições amplia o tópico discursivo))

Fonte: Dados da pesquisa

A situação social (CAJAL, 2001) em análise aponta algumas características que exemplificam bem o fenômeno da repetição que ocorre no ambiente conversacional de sala de aula. É importante esclarecer que os exemplos que se apresentam durante os momentos interativos

neste trabalho não se constituem cenas estáticas, mas ações que se materializam na atividade verbal exercida por interlocutores, dentro de uma dada situação contextual, em que os participantes se situam reciprocamente em relação ao outro (JUBRAN, 2020).

A professora inicia seu turno, fazendo uma revisão do que foi estudado no primeiro dia de aula, informando o conteúdo que será estudado. Ainda na posição inicial, a professora, ao referir-se ao primeiro dia de aula, tenta resgatar da memória dos alunos o que será estudado por eles durante toda a sexta série: *durante toda a 6ª série a gente vai estudar o quê? ... os?*, fazendo referência ao tópico discursivo. Percebemos que as respostas dos alunos a essa pergunta, *os seres vivos*, apresentam a primeira entrada do segmento discursivo, constituindo-se como matriz (M) que depois será repetida no processo de elaboração do texto. A professora repete o segmento *os seres vivos*, confirmando as repostas dos seus estudantes, ampliando e introduzindo outro tópico discursivo, representado pelas *características dos seres vivos*.

L1 continua resgatando outras informações que serão relevantes para esta situação específica: *o nosso último assunto foi a característica dos seres vivos ... foi ou não foi?* Como pode ser visto no momento em análise, a organização tópica se efetiva por intermédio da repetição dos segmentos *os seres vivos*, havendo a introdução, a condução e a manutenção desse tópico. Do ponto de vista da coesividade, as repetições dos itens lexicais se configuram como estratégias de composição textual, facilitando a coesão sequencial (MARCUSCHI, 2020). Para Freitas (2013), as repetições dos segmentos *seres vivos*, neste momento interativo, constituem-se como caso de reiteração ou recorrência, que, no plano da argumentatividade, servem para criar a presença do tópico, prolongando a atenção e conduzindo o raciocínio dos interlocutores.

| 5. Considerações finais

As repetições são consideradas estratégias básicas do processo de construção do texto oral. Por ter uma natureza *on-line*, o texto falado apresenta certo grau de não planejamento, e as repetições aparecem como fenômeno resultante das condições de produção desse texto. O processo de elaboração e reelaboração do texto oral, em contexto de sala de aula, efetiva-se mediante o uso de repetições de itens lexicais, como no caso do exemplo: *aeróbias* e *anaeróbias* (que constituem o tópico discursivo), fazendo com que houvesse a progressão textual, constituindo-se elemento de coesão textual e de produção de sentidos. Além disso, a professora organiza o seu discurso, de forma a gerar sequências textuais mais compreensíveis, dando continuidade ao tópico apresentado em sala de aula (que é a respiração das bactérias).

Há a presença marcante das autorrepetições no discurso de sala de aula, isso quer dizer que o próprio falante (a professora) produz as repetições na sua fala, objetivando garantir que os sentidos sejam veiculados e apreendidos pelos interlocutores (alunos). Do ponto de vista linguístico-discursivo, percebe-se a presença de repetições de construções oracionais com funções argumentativas (MARCUSCHI, 2002), no sentido de reafirmar a ideia a ser apresentada para os alunos.

Quanto às funções, percebemos que as repetições representam um papel relevante para o processo textual-interativo, contribuindo não somente para o processamento da informação, mas também para a preservação da funcionalidade comunicativa. Além disso, os segmentos discursivos repetidos participaram do engendramento argumentativo, servindo como estratégia para criar presença e, assim, permitir a progressão temática e textual.

Referências

ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. A repetição como elemento condutor do tópico discursivo. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 2, p. 179-204, 1998.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

CAZDEN, Courtney. **El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje**. Barcelona: Paidós-MEC, 1991.

FÁVERO, Leonor Lopes. Interação em diferentes contextos. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros (org.). **Linguística de Texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Maria Noêmia F. C. Freitas. A repetição lexical como recurso da argumentação. **Anais do SILEL**, v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Revista Calidoscópico**, v. 1, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006.

HILGERT, José Gaston. A qualificação discursiva no texto falado. In: PRETI, Dino. **Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino**. São Paulo: Cortez, 2001.

JUBRAN, Clélia Cândida A. Spinardi. Introdução. In: JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2020.

JUBRAN, Clélia Cândida A. Spinardi et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português falado**. Vol II: Níveis de análise linguística. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo. Cortez; 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **As tramas do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A repetição e suas peculiaridades no português falado no Brasil. In: KOCH, Ingedore G. Villaça. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de (org.). **Gramática do português falado: a ordem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (org.). **Gramática do português falado**. Volume VI: Desenvolvimentos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Repetição. In: JUBRAN, Clélia Cândida A. Spinardi (org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2020.

NASCIMENTO, Marcela R. V. S. **Argumentação no Ensino Médio: a construção da dissertação argumentativa**. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Linguagens verbal e não verbal no discurso interativo de sala de aula**. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez; CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. Sem querer interromper... e não interrompendo. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (org.). **Gramática do português falado**. Volume VI: Desenvolvimentos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

A RELAÇÃO ENTRE RETÓRICA E OUTRAS ÁREAS DO CONHECIMENTO HUMANO

Deywid Wagner de Melo¹

| 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A retórica é uma disciplina que tem atravessado séculos ao longo de sua história, estabelecendo relações com outras áreas do conhecimento humano, desde a Filosofia, passando pela Dialética com a qual tem traçado paralelos até a Linguística, e os estudos Argumentativos da Linguagem.

Essa arte de persuadir pelo discurso, conforme Reboul (2004), está presente cotidianamente na vida do ser humano, muitas vezes, sem que o sujeito se dê conta da sua existência e importância nas relações humanas.

Nesse sentido, este trabalho, que é fruto de parte de um estudo de doutoramento, busca discutir, brevemente, a relação da retórica com outras áreas do conhecimento humano, quer seja a Filosofia, quer

¹ Doutor (2013) e Mestre (2008) em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Linguística (PPGLL) da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas(UFAL). Professor adjunto III da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: deywid@arapiraca.ufal.br.

seja a Linguística, com ênfase na Argumentação, apresentando um caráter interdisciplinar. Não se busca exaurir, nessa ocasião, as relações entre essas áreas, nem tampouco limitar a relação com apenas as áreas apontadas nessa discussão, mas refletir como se estabelecem essas relações que se realizam na vida de sujeitos nas suas práticas sociais de linguagem.

A seguir, aparecem as relações da Retórica com a Filosofia, Direito e Linguagem/Argumentação, passando por uma breve discussão sobre ciência, adiante com a Dialética, Política e Publicidade, e por fim, com a Linguística. Na sequência, já iniciaremos algumas considerações sobre essa relação entre as áreas, nessa ocasião, contempladas.

2. A RETÓRICA E A FILOSOFIA, A CIÊNCIA, O DIREITO E A LINGUAGEM

Não há como relacionar Retórica a outras áreas do conhecimento, sem falar primeiro nas relações da Retórica com a Filosofia. Apesar de os filósofos não concordarem que se diga que seu discurso é argumentativo. Filosofar, segundo Meyer (2007, p. 96), é “argumentar, estruturar um discurso que vai tão longe quanto possível, do fundamento às consequências”.

Parte dos filósofos lida com um modelo lógico-matemático, como os teoremas, por exemplo, que mostra que tal método atravessou os séculos, embora na atualidade não haja tanto rigor como antes, “o filósofo diz o que pensa enquanto indivíduo, e em sua concepção – de qualquer forma, em sua prática – ele imagina que isso deva bastar para convencer, mesmo que a opinião proposta comporte outra” (MEYER, 2007, p. 96).

Na verdade, o rigor existe, entretanto, é necessário saber qual a sua consistência para praticá-lo. Em filosofia, sua característica marcante é o questionamento sobre tudo, ou melhor, sobre as origens, buscando-se responder a tais indagações. A filosofia questiona não pon-

tos simples como se pode fazer a outrem cotidianamente e se obtêm respostas, encerrando-se tais perguntas, mas interrogações bem mais complexas, tais como: a verdade, a moral, a justiça, entre outras.

Nesse sentido, Meyer (2007) discute se o filósofo anda em círculos, e ele mesmo afirma que não, pelo fato de o filósofo ter apenas, à sua disposição, o questionamento, devendo obter resposta unicamente a partir dele, uma vez que não deve pressupor nada. Não obstante, o autor diz: “o filósofo deve poder inferir a resposta de seu próprio questionamento, já que não pode recorrer a mais nada: é o que chamamos de *dedução problematológica*” (MEYER, 2007, p. 97).

Percebemos essa dedução ao longo da história da filosofia entre os grandes filósofos como Aristóteles e Descartes. A exemplo de uma dedução problematológica, tem-se a avaliação do princípio de não contradição de Aristóteles, que serve para ilustrar o rigor da inferência filosófica, uma vez que não é possível demonstrar tal princípio sem pressupô-lo². Existe um princípio a ser defendido e um questionamento acerca dele – eis a fundamentação filosófica: Aristóteles retira do próprio questionamento a resposta que se impõe.

As considerações de Meyer (2007) acerca das relações da retórica com a filosofia refletem que as respostas visam captar, explicitar, manter vivas as questões levantadas pelos filósofos, intuindo pensar nelas de um modo mais sistemático, pois a filosofia continua assim problematizando suas respostas, o que a ciência deixa de fazer, a filosofia segue na preocupação do originário.

Segundo Ferreira (2010, p. 43-44), Aristóteles “forneceu-nos um verdadeiro guia sobre como criar um texto persuasivo e trouxe ensinamentos, muito válidos até hoje, sobre elementos da Gramática, de Filosofia, Filosofia da Linguagem, Lógica e Estilística”. Essa contribuição despertou o interesse dos filósofos contemporâneos que es-

2 Para bem compreender a dedução problematológica de Aristóteles, ver Meyer (2007, p. 98).

tudam a lógica do discurso e a dimensão comunicativa da linguagem, lançando, assim, as bases da retórica ocidental.

A evolução da retórica, conforme Ferreira (2010), é mais um aperfeiçoamento da reflexão aristotélica do que construções verdadeiramente originais, ou seja, é um amadurecimento do que essa ciência retórica, se assim se pode dizer, foi e se impõe presente na realidade humana.

Em se tratando de ciência, sabemos que havia um padrão, o ideal da racionalidade cartesiana. Dentro desse padrão, buscava-se afirmar que o poder do conhecimento racional se opunha ao poder da fé. Havia um contexto conturbado acerca da Revolução Científica, provocado pela Reforma e Contra-Reforma da Igreja Católica, pelas questões psicológicas e crenças dos cientistas.

Esse conhecimento científico necessitava de autonomia frente à Igreja, pois esta mantinha um forte poder inibidor sobre a ciência. Dessa forma, a ciência moderna começa desafiando a dita moral dominante. Assim, “o iluminismo separa a ciência da religião e o ensino oficial da ciência passa a se preocupar em reproduzir apenas a mera operacionalização das teorias, menosprezando o contexto histórico, social, psicológico que organizou a gênese” (SUDATTI, 2003, p. 25).

Nessa perspectiva de ciência, o sujeito é excludente, pois o método experimental preconiza que quaisquer que sejam os sujeitos devem comprovar empiricamente a teoria, constituindo um cientista, estereotipado, frio e objetivo, sem nenhuma relação com o caráter emotivo ou espiritual. Eis o fenômeno da hiper-especialização, que, segundo a autora, ocorre em decorrência da fragmentação do saber; o especialista tem como foco uma pequena parte do todo³. Nesse sentido, perde-se a visão geral do mundo, da vida, da sociedade, do homem. Esse paradigma domina até os dias atuais (SUDATTI, 2003).

3 Assemelha-se à ideia de relojoaria de Descartes, que trata do entendimento de cada peça específica do relógio.

A tal perfeição científica estava no método cartesiano. Por esse motivo, as ciências humanas transpõem os métodos das ciências naturais para o contexto das humanidades. Não obstante, esse processo torna-se afetado em decorrência do fator linguístico, que, por natureza, é um campo alagadiço, cheio de ambiguidades das palavras, com dificuldades de ser objetivo, além da possível inserção da subjetividade do estudioso da linguagem.

É claro que hoje as ciências humanas têm seus métodos legítimos, sua autonomia; e o método cartesiano priorizava a linguagem matemática para análise, por considerar que esta fosse livre dos aspectos subjetivos, pois, para Descartes, a verdade se impõe pela evidência, dispensando qualquer processo argumentativo. Essa evidência possui uma força de aviltar o erro, de sobrepor-se ao espírito. “Ela reflete a ordem racional do mundo e afasta a própria possibilidade de uma argumentação probabilística. A razão cartesiana é assim contemplativa e pretende-se absoluta e universal” (SUDATTI, 2003, p. 21).

Descartes cria um método que preconiza a forma escrita dos tratados científicos e como a pesquisa científica deve proceder. A aplicação da linguagem matemática atinge seu clímax da Revolução Científica por meio da física newtoniana. Entretanto, a ciência não se constrói sem a presença de Deus e da metafísica, pois o homem necessita descobrir e compreender como se deram o processo de criação do universo e o da inteligência do Criador – Deus.

Pensando nessa inteligência divina, vem uma associação à linguagem matemática que gera um abandono dos estudos argumentativos, mantido pelos propagadores do cartesianismo. Apesar de toda essa exclusão da argumentação, ela mesma sempre se fez necessária para a divulgação das ideias para a própria comunidade científica além da população de um modo geral das teorias que se desenvolviam.

É por meio do raciocínio argumentativo que se faz toda a discussão da ciência, incluindo o caráter da metafísica. Apesar de todo o ri-

gor matemático do caráter de ciência vigente, tem-se a argumentação como algo necessário, bem como a existência de Deus, que é de fundamental importância para a filosofia científica cartesiana.

Nessa perspectiva, Descartes apresenta a natureza dividida em dois domínios que se contrapõem, quais sejam: *res cogitans* – mente ou espírito, e *res extensa* – matéria, sendo mente e matéria criações de Deus. Essa divisão serve para distinguir as ciências humanas das ciências naturais. As primeiras estariam englobadas na *res cogitans*, em que o sujeito reflete sobre si mesmo, e as últimas estariam inseridas na *res extensa*, que se preocupam com os objetos que se encontram no espaço.

Dentro desse caráter formal, Perelman, um estudioso do direito, enquadra-se como pesquisador. Não obstante, rompe com esse método lógico-formalista por compreender que o raciocínio em direito deveria ter uma metodologia aberta às questões da vida prática, subjetiva, buscando, para isso, os estudos da antiga tradição retórica.

Perelman abandona as ideias monistas quanto à concepção de verdade e de racionalidade, opondo-se a Descartes com suas razões reduzidas às regras de cálculo e alia-se a Aristóteles por considerar o relativismo das coisas, por meio do processo de argumentação. Assim, busca uma estrutura argumentativa racionalizável, auxiliado pelos estudos contemporâneos nas áreas da epistemologia e da história da ciência, da filosofia e da linguística, esta em especial, propondo, assim, uma retórica racional.

Nesse sentido, “o estatuto constitutivo da linguagem sobre o pensamento, aprender a se expressar é também aprender a pensar” (SUDATTI, 2003, p. 16). O estudo da argumentação fornece um modelo de racionalidade que vai revelar o mecanismo pelo qual a ideia vai se expressar em termos linguísticos.

A Escola de Oxford, segundo Sudatti (2003), contribui consideravelmente para a aproximação entre a Filosofia da Linguagem e a

Linguística. A partir dessa perspectiva pragmática, o discurso passa a ser considerado forma de entendimento do conhecimento humano, deixando a linguagem de ser apenas um suporte para ter um papel constitutivo sobre o sujeito e o mundo.

Perelman e Olbrechts-Tyteca lançam em 1958 a obra que vem servir de base para o renascimento da Retórica na atualidade: *O Tratado da Argumentação: a nova retórica*, após vencer as barreiras do formalismo radical, fazendo parte hoje da academia, legitimando-se como teóricos para filósofos, juristas, linguistas e demais estudiosos da linguagem e do direito na busca por uma melhor compreensão das relações humanas, nos campos social e político, que são inevitavelmente intermediados pela linguagem.

A tradição cartesiana também influenciou o Direito que, por sua vez, foi elevado à condição de ciência, viabilizando, assim, a sua codificação. Tais códigos eram iluministas que expressavam certeza e segurança jurídica. “A interpretação se colocava como um ato do conhecimento e não da vontade – interpretar era descobrir o sentido preciso e verdadeiro da lei” (SAUDATTI, 2003, p. 30). Nesse cenário, verifica-se que argumentação era impraticável na atividade jurídica.

Essa concepção foi uma forma de livrar o direito do poder do clero, da nobreza e da arbitrariedade que havia. Caso o juiz tivesse dúvidas quanto à lei, deveria consultar um legislador. Entretanto, isso fracassou pela confusão à doutrina da separação dos poderes, pois as dúvidas eram frequentes pelo fato de a lei ser escrita em língua natural e, como se sabe, a língua é viva, ambígua, alagadiça e se transforma com a própria realidade social.

Diante disso, a racionalidade cartesiana se mostra inadequada para a compreensão da atividade jurídica. Assim, segundo Sudatti (2003, p. 35), para se falar em “‘racionalidade prática’, implica primeiro realizar uma crítica ao conceito de racionalidade tradicional e, depois, em ampliar a sua significação”. Nesse sentido, o direito acompanha

a mudança de paradigma de racionalidade, pois lida com o fator humano no dia a dia. Assim, diversas teorias jurídicas constataam que os princípios da lógica formal se revelam insuficientes quando os operadores do direito os aplicam no cotidiano laboral.

Nessa perspectiva, Perelman (1997) entende que a argumentação é o meio segundo o qual as ações judiciais se movem e se realizam. Assim, julgar implica raciocinar sobre valores, pois

a racionalidade implica também em buscar coerência e admissibilidade entre as nossas convicções e as conseqüências que delas decorrem no plano prático; implica em persuadir os outros do caráter de razoabilidade das nossas escolhas (SUDATTI, 2003, p. 59).

O meio jurídico é movido pela argumentação e esta, por sua vez, constitui-se através da linguagem, isto é, por meio da língua que é viva e repleta de possibilidades interpretativas, em especial, dentro de uma cadeia argumentativa. Nesse sentido, vislumbramos uma relação possível entre a Retórica, o Direito e a Linguística para este trabalho, revelando-se um imbricamento fundamental entre os esquemas argumentativos e as estruturas discursivas postas em prática num debate.

| 3. A RETÓRICA E A DIALÉTICA, A POLÍTICA E A PUBLICIDADE

Não podemos deixar de abordar a relação entre Retórica e Dialética que são tão próximas, porém distintas, uma vez que fazem parte da vida de todo ser humano, considerando que o homem se propõe convencer ou persuadir o outro por meio da retórica e discutir a tese que defende bem como refutar a do outro também por meio da dialética.

Para Aristóteles, a retórica e a dialética são análogas, ou seja, fazem parte do mesmo plano. Ambas são universais no sentido de não serem ciências e possibilitarem sempre a discussão do contraditório.

Podem ser ensinadas metodicamente, considerando que sejam técnicas. Além disso, utilizam os mesmos tipos de argumento como indução e dedução.

Platão cultiva reflexões acerca da retórica, criticando-a, mesmo que para isso ele dela se utilize, exaltando a dialética. Aristóteles é um defensor da retórica. É ele quem põe a dialética e a retórica no mesmo plano, sem privilegiar aquela, como faz Platão, sobre esta.

Essas técnicas podem designar a mesma coisa pelas suas semelhanças, entretanto, não é bem isso, pois a retórica, na verdade, utiliza a dialética como um meio para persuadir; a dialética é uma forma de aplicação da retórica. A dialética seria a parte mais racional da retórica, assemelhando-se ao *logos* aristotélico.

Diferentemente, para Reboul (2004, p. 37),

a retórica é uma “aplicação” da dialética, no sentido de que a utiliza como instrumento intelectual de persuasão. Mas instrumento que não a dispensa de modo algum dos instrumentos afetivos.

Entende-se que a dialética é uma espécie de jogo especulativo, enquanto a retórica não o é. Segundo o autor, a retórica é um instrumento de ação social, e o seu domínio é o da deliberação, isto é, do verossímil, do provável.

Há três benefícios oferecidos pela dialética à retórica, segundo Aristóteles⁴: os usos pedagógico, filosófico e social (“homilético” relacionado à retórica). O pedagógico refere-se ao ensino, tratando o jogo como algo que possibilita aprender alguma coisa nova ou que, no mínimo, possibilite um treinamento intelectual, que se permita argumentar sobre qualquer assunto.

4 Reboul (2004, p. 33) comenta que Aristóteles no capítulo 2 do livro dos Tópicos fixa os respectivos benefícios secundários oferecidos pela dialética.

O filosófico aponta dois usos: 1) a dialética desempenha um papel epistemológico por permitir estabelecer através de um exame contraditório os primeiros princípios de cada ciência e os primeiros princípios comuns a todas e 2) a dialética dá ao filósofo uma competência que lhe é indispensável, o filósofo não joga, utiliza a formação dialética para buscar a verdade.

O uso social trata do fato comum aos envolvidos no evento de comunicação/persuasão, é o chamado uso homilético, ou seja, é o uso social por ser algo compartilhado entre os interactantes em que a persuasão acontece por meio de pressupostos que lhe são próprios, já conhecidos.

A respeito dessa relação entre Retórica e Dialética, Reboul (2004, p. 39) analisa da seguinte forma:

Retórica e Dialética são, pois, duas disciplinas diferentes, mas que se cruzam como dois círculos em intersecção. A dialética é um jogo intelectual que, entre suas possíveis aplicações, comporta a retórica. Esta é a técnica do discurso persuasivo que, entre outros meios de convencer, utiliza a dialética como instrumento intelectual. Pois bem, se os dois círculos podem cruzar-se, é porque se situam no mesmo plano, e – indo mais longe – porque pertencem em sentido estrito ao mesmo mundo.

Retórica e Dialética possuem seus pontos de contato e distinção, mostrando-se similares, por exemplo, pelo fato de serem capazes de provar uma tese bem com o seu contrário e; distintas, considerando o fato de a primeira buscar persuadir, seja pela razão ou emoção, e a segunda buscar discutir teses através de um jogo de ideias.

A Retórica também tem suas relações, obviamente, com a Política imbuída de ideologia, pois a política sempre foi um dos cenários em que a retórica se fez presente e que se apresenta recorrentemente, pelo menos no Brasil. Nessa recorrência, a retórica se firma, apesar de não

ser vista mais fortemente nos debates políticos, pois não há tantos, mas sim em propagandas eleitorais por meio de panfletos, cartazes, rádio e televisão, no encontro com os eleitores, na única preocupação de fato: ganhar votos.

Segundo Meyer (2007, p. 99),

o homem público não pode responder a todos os problemas e, ao mesmo tempo, quer fazer acreditar que existe uma ação real em curso. Ele se vê, portanto, obrigado a recorrer às técnicas habituais que deslocam a questão, tornam as respostas gerais e fluidas, a fim de manter contra ventos e tempestades a ligação entre as perguntas dos eleitores e as respostas fornecidas, ou ainda tornam sua resposta evidente.

É uma espécie de estratégia para não aceitar o contraditório, sempre se utilizar de questões mais genéricas possíveis para se mostrar que tem a razão ao seu lado. Isso está relacionado, conforme o autor, à lógica das ideologias que consiste em ter resposta para tudo e que nada possa colocá-la em xeque, assim “a ideologia funciona em circuito fechado, sem possibilidade de fragilização ou ruptura que a questione. Ela tem sempre razão e é global” (MEYER, 2007, p. 99).

Esse fechamento das ideologias está associado ao fato de oferecer respostas básicas, seja para o sim ou para o não, corroborando os fatos a fim de mostrar que sempre se tem razão. A revalidação ocorre da seguinte forma: num período de seca na tribo, o pajé faz uma dança para os deuses, pede para chover, e afirma que a chuva virá, desafiando, inclusive, a ciência, no entanto a chuva pode não vir, mas o feiticeiro se resguardará dizendo que se a chuva não vier será pelo fato de os deuses ficarem raivosos por terem sido desafiados e/ou a tribo não ser merecedora dessa dádiva, por esse motivo os deuses não permitirão que a chuva venha.

As ideologias revalidam-se por meio das questões que se baseiam em respostas fundamentadas na própria ideologia, oferecendo respos-

tas para o sim ou para o não, assim terá sempre razão. A respeito disso, Meyer (2007, p. 101) afirma: “O fechamento ideológico revela mecanismos clássicos de cegueira psicológica, pela qual os indivíduos se confortam com suas crenças e seus preconceitos. Nada pode abalá-los”.

A publicidade utiliza-se de algumas estratégias comuns a toda campanha, como estereótipos, lugares comuns, simulacros de dentistas, cientistas, médicos, professores, entre outros, resultando assim de uma junção de múltiplos fatores. Para Citelli (2007),

alguns [textos publicitários] estão ancorados nas ordenações sociais, culturais, econômicas e psicológicas dos grupos humanos para os quais as peças estão voltadas. Outros dizem respeito a componentes estéticos e de uso do enorme conjunto de efeitos retóricos necessários para se alcançar o convencimento e aos quais não faltam as figuras de linguagem, as técnicas argumentativas, os raciocínios (CITELLI, 2007, p. 56).

Não pretendemos neste trabalho discutir técnicas de persuasão para a publicidade, mesmo porque deve haver várias outras questões atuais não abordadas aqui, o que se quer destacar é que há algumas estratégias retóricas que são recorrentes na prática publicitária e que a persuasão é construída na inter-relação entre os recursos linguísticos e a exploração das representações sociais focadas pelos agentes publicitários.

| 4. RETÓRICA E LINGUÍSTICA

Por fim, pensamos na relação entre Retórica e Linguística. Sabe-se que a Linguística fez-se ciência em meados do século XX por meio do linguista genebrino Ferdinand Saussure, com sua concepção de língua como um sistema autônomo e independente. Dentro do padrão de ciência vigente naquela época, surge a língua como objeto de estudo da Linguística. E a retórica é uma arte que surgiu na Grécia Antiga

por volta de 427 a.C., num contexto social que envolvia a arte de bem falar e de argumentar nas assembleias e tribunais atenienses. Essas duas ciências, se assim se pode dizer, têm muito em comum, pois, segundo Citelli (2007),

o exercício do poder, via palavra, era ao mesmo tempo uma ciência e uma arte, pois estavam implicados o conhecimento das técnicas persuasivas e o modo de melhor dizê-las, explorar a amplitude convincente do discurso significava a possibilidade de formação dos consensos de mando (CITELLI, 2007, p. 9).

A Retórica se utiliza da palavra, da língua, da linguagem, do discurso para se realizar. Por esse motivo, surgiram sistematizações e reflexões acerca dos problemas envolvidos com a linguagem que foram objeto de estudo de pensadores como Sócrates, Platão, Aristóteles e outros.

Entretanto, é com Aristóteles que “a estrutura do discurso será dissecada revelando-se como funcionava em suas unidades compositivas voltadas a produzir persuasão” (CITELLI, 2007: 9). O filósofo entende que “a retórica tem algo de ciência, ou seja, é um *corpus* com determinado objeto e um método verificativo dos passos seguidos para se produzir persuasão” (p. 10). Evidencia-se, assim, uma relação bastante próxima entre Retórica e Linguística.

A palavra é um mecanismo usado e estudado pela retórica bem como pela linguística, a forma como é tratada é essencial para produzir persuasão, sendo esta, portanto, constituída única e exclusivamente pela língua. Se bem observarmos, “tudo pode ser representado pela linguagem: o ódio e o amor, a raiva e a calma, o poder e o medo, a esperança e o desespero, o perdão e a culpa, a alegria e a tristeza” (FERREIRA, 2010, p. 8).

Assim, se nossos sentimentos buscarem convencer e persuadir os nossos interlocutores retoricamente, estes serão efetivados por meio da linguagem. Tem-se uma grande parceria entre Linguística e Retórica. A Linguística é uma ciência globalizante que abarca várias perspectivas sobre a língua, bem como todos os fenômenos da linguagem, dos aspectos gramaticais aos discursivos.

Na atualidade, a Linguística apresenta essa configuração de estudos bem abrangentes, entretanto que se vejam na retórica as primeiras reflexões acerca dos poderes da linguagem, quando os atenienses substituíram a força física pela força do simbólico, ou seja, apenas aquele que detivesse o domínio sobre a palavra é que obteria a adesão da coletividade.

Nesse sentido, Jean-Marie Klinkleberg⁵ afirma:

[...] o impacto da retórica contemporânea sobre as ciências da linguagem não terá sido pequeno. Alimentada pelo saber lingüístico elaborado no século XX, a retórica o fecunda também, por sua vez, encorajando-o a alargar os limites que, num gesto útil, ele tinha delimitado de modo muito restrito. Graças ao seu impulso, as ciências da linguagem deslocam-se, assim, do estudo do sistema para o da *parole*, e se constitui, pouco a pouco, uma teoria da interpretação dos enunciados, na qual a dimensão enciclopédica tem o seu lugar. Pois, é hoje mais difícil separar a semântica da enciclopédia, isto é, da representação do mundo e das crenças que a determinam.

Como sabemos, há a retórica antiga e a nova, estando a primeira voltada para o desenvolvimento oratório, pomposo e formal do discurso, que impressionasse o público; a segunda, voltada mais especificamente não para a oratória, mas para a estrutura argumentativa do discurso.

5 Professor da Universidade de Liège (Bélgica). Faz essa declaração no prefácio do livro *Retórica de Ontem e de Hoje* (2004), organizado por Lineide do Lago Salvador Mosca.

A nova retórica ressurgiu com a obra *Tratado de Argumentação: a nova retórica* de Chaïm Perelman em parceria com Lucie Olbrechts-Tyteca em meados do século XX, exatamente quando há uma “consolidação das idéias sobre o caráter social da linguagem” (SILVEIRA, 2005, p. 72). A partir dessa obra, portanto, ressurgiu a retórica associada aos fatores linguísticos.

Segundo Mosca (2004, p. 24),

a Retórica se identifica com a teoria do discurso persuasivo, tanto para Aristóteles como para Perelman. Para este, argumentação e retórica são ligadas, pois não existe discurso sem auditório e não há argumentação sem retórica.

Nesse sentido, os confrontos e intercâmbios possíveis se ratificam entre a retórica e as ciências da linguagem, atribuindo-se um conceito de ciência à retórica, fundamentando-se nas considerações que Citelli (2007), Aristóteles e Ferreira (2007) fazem acerca dessa questão, pois ao lidar com a palavra – que pode representar sentimentos humanos – constitui-se ciência e arte com técnicas persuasivas, objeto e método verificativo próprio.

A retórica tem estreitado laços maiores com a Linguística, sobretudo, com Estudos do Texto, da Análise da Conversação, de Gêneros Textuais/Discursivos da oralidade e da escrita, e de Discurso nas perspectivas dialógica, crítica e francesa/pecheutiana, a exemplo dos trabalhos de Melo (2009, 2013), Santos (2011), Melo e Santos (2011, 2020), Rocha e Santos (2018), Silva e Melo (2018), Amossy (2018), Morais e Santos (2019), Rocha (2020), Carnaúba, Cavalcante e Rocha (2021), Melo Jr., Santos e Rocha (2019), Melo Jr., Santos e Rocha (2020), Rocha e Melo (2020), Cavalcante e Brito (2020), Melo (2019, 2021), Melo (2021), entre outros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa breve discussão teórica acerca da relação da retórica com algumas áreas do conhecimento humano, verifica-se o quanto há de imbricado entre as áreas, pois a retórica utiliza-se da linguagem por meio do discurso para se realizar nos momentos de interação social entre os sujeitos.

Relacionamos, a princípio, retórica à filosofia, apresentando a concepção de Aristóteles e Platão, em seguida discutiu-se algo sobre a concepção de ciência, sobretudo, naquele momento em que as humanidades escapavam da concepção cartesiana de ciência, abordando-se a relação com o direito, a linguagem e a argumentação. Somou-se a isso, a relação com a dialética, política e publicidade, para finalmente afundar com a linguística, referenciando diversos trabalhos que realizam pesquisas nessa interlocução entre aspectos retórico-linguísticos.

Ancorando-se na linguística, se é que a retórica precisaria disso, pode-se conceber a retórica como ciência, considerando-se o que autores como Citelli, Ferreira e o próprio Aristóteles consideram, pois no trato com a palavra é possível verificar o objeto metodologicamente por meio de técnicas com estratégias retórico-textual-discursivas.

Nesse sentido, conforme indicado anteriormente, temos vários trabalhos que apresentam teor científico fundamentado na retórica e associado às várias áreas do conhecimento, estabelecendo interlocução entre retórica e direito, dialética, política, publicidade e, sobretudo, linguística, mais especificamente com texto, como já indicado e com o discurso, a exemplo do agrupamento de correntes feita por Votre (2018), que classifica “o estudo das relações dos interlocutores com a construção do sentido” como sendo uma “análise retórica do discurso” (VOTRE, 2018, p. 49).

Assim sendo, vislumbramos que essa breve discussão teórica, longe de queremos exaurir a causa, no intuito de apontar a relação

entra a retórica e algumas áreas do conhecimento, possa mostrar como há imbricamentos entre elas, privilegiando a linguagem por ser o que intermedeia as relações humanas no nosso cotidiano de práticas sociais.

REFERÊNCIAS

- AMOSSY, Ruth. **Argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Texto, discurso e argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2020.
- CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- FERREIRA, Luiz Antonio. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010.
- MELO, Deywid W. de. **Análise retórica do gênero discursivo oral defesa pública**. Maceió: EDUFAL, 2009.
- MELO, Deywid W. de; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. A retórica e sua contribuição para o estudo do gênero defesa pública. In: MELO, Deywid W. de.; SANTOS, Maria Francisca Oliveira (org.). **Retórica e análise da conversação**: um encontro possível. Maceió: EDUFAL, 2011, p. 15-36.
- MELO, Deywid W. de. **Análise retórico-textual dos gêneros discursivos orais do judiciário**: acusação e defesa. 2013. 247 f. Tese (Doutorado em Letras – Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013.
- MELO, Deywid W. de. Uma análise retórico-dialógica do gênero discursivo defesa pública. In: MORAIS, Eduardo Pantaleão de; MELO JUNIOR, Jose Nildo Barbosa de; SANTOS, Maria Francisca Oliveira (org.). **Nas ondas do texto e do discurso**. 1. ed. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 357-383.
- MELO, Deywid W. de.; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. As figuras retóricas em textos/discursos orais na esfera jurídica. In: MELO JUNIOR, Jose Nildo Barbosa de; SANTOS, Maria Francisca Oliveira; ROCHA, Max Silva da (org.). **Oralidade, retórica e texto**. 1. ed. v. 1. Arapiraca: EDUNEAL, 2020.
- MELO, Deywid W. de. A retórica: história, definições e conceitos. In: ROCHA, Max Silva da; SANTOS, Marcos Suel dos; PIANCÓ, Emanuelle Maria da Silva

(org.). **Estudos do texto e do discurso: perscrutando diálogos**. 1. ed. v. 1. Maceió: Olyver, 2021.

MELO, Deywid W. de. Breves reflexões da análise do discurso para o contexto retórico jurídico. **Leitura**, [S. l.], n. 69, p. 458-468, 2021. DOI: 10.28998/2317-9945.2021v0n69p458-468. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/10721>. Acesso em: 8 dez. 2022.

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

MEYER, Michel. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.

MORAIS, Eduardo Pantaleão de; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **Os graus do argumento de autoridade no artigo científico**. Arapiraca: Eduneal, 2019.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. **Retóricas de ontem e de hoje**. 3. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Título original: Rhétoriques.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROCHA, Max Silva da. **As práticas argumentativas de oradores religiosos cristãos do agreste alagoano**. 2020. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

ROCHA, Max Silva da; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Análise retórica do gênero discursivo sermão oral. **Polifonia**, Cuiabá, v. 25, n. 37.1, p. 88-106, jan./abr. 2018.

ROCHA, Max Silva da; MELO, Deywid W. de. Argumentação quase lógica em uma conversa entre os oradores Jesus Cristo e Nicodemos. **(Con)Textos Linguísticos**, v. 14, p. 284-298, 2020.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **As marcas retórico-críticas do gênero editorial**. Maceió: Edufal, 2011.

SILVA, Daniel Salgueiro da; MELO, Deywid W. de. A retórica no pós-7 x 1: uma argumentação possível. In: ATAÍDE, Cleber Alves de; SOUSA, Valéria Viana (org.). **Língua, texto e ensino**: descrições e aplicações. 1. ed. Pipa: Pipa Comunicação, 2018.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Análise de gênero textual concepção sócio-retórica**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SUDATTI, Ariane Bueno. **Raciocínio jurídico e nova retórica**. São Paulo: Quartir Latin, 2003.

VOTRE, Sebastião Jusué et al. **Dicionário básico de Linguística Funcional**. Rio de Janeiro, 2018.

