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

CAMILA ALDERETE CAPITANI

**A OPERACIONALIZAÇÃO DAS TEORIAS DE PERELMAN E DE GRÁCIO
NO CICLO DA PESQUISA-AÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DAS
SITUAÇÕES ARGUMENTATIVAS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos, Área de Filologia e Língua Portuguesa, concentração em: teoria do texto e do discurso, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Lineide do Lago Salvador Mosca

São Paulo

2015

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

CAMILA ALDERETE CAPITANI

**A OPERACIONALIZAÇÃO DAS TEORIAS DE PERELMAN E DE GRÁCIO
NO CICLO DA PESQUISA-AÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DAS
SITUAÇÕES ARGUMENTATIVAS EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Área de Filologia e Língua Portuguesa, concentração em: teoria do texto e do discurso, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Lineide do Lago Salvador Mosca

São Paulo
2015

Nome: CAPITANI, Camila Alderete

Título: A operacionalização das teorias de Perelman e de Grácio no ciclo da pesquisa-ação: uma possibilidade de análise das situações argumentativas em sala de aula.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Área de Filologia e Língua Portuguesa, concentração em: teoria do texto e do discurso, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Orientadora: Profa. Dra. Lineide do Lago Salvador Mosca

Instituição: Universidade de São Paulo Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

São Paulo, _____

DEDICATÓRIA

Ao meu pai William que sempre me incentivou a estudar. E à minha avó Rufina pelo apoio aos meus projetos de vida.

AGRADECIMENTOS

À estimada orientadora, Prof^a Dr^a Lineide do Lago Salvador Mosca, pela confiança que depositou em mim, pelas diretrizes de pesquisa, e por compartilhar comigo seu saber.

Aos caros professores Dr. Antônio Henriques e Dra. Luci Banks-Leite pela leitura minuciosa que fizeram e pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Ao prezado professor Dr. Rui Alexandre Lalandia Martins Grácio pelos esclarecimentos pontuais com relação a sua obra e pelas palavras de incentivo.

Aos professores dos cursos de pós-graduação que fiz, pois todos contribuíram muito para que meu trabalho amadurecesse.

Aos meus amados sobrinho e afilhado, Arthur Capitani Moura e Enzo Augusto Santiago Ramos, anjinhos que enriquecem o meu ser e fazem-me ser cada dia mais feliz.

À minha amada família por apoiar-me incondicionalmente em todos os momentos dessa caminhada acadêmica.

À minha prima querida Erika Rebouças por ouvir-me e incentivar-me sempre.

Ao meu companheiro, Thiago, por compartilhar comigo esse sonho, pela paciência, apoio e atenção.

À querida colega Márcia Selivon, por plantar em mim a semente da argumentação durante a graduação.

À querida colega Margibel Adriana de Oliveira, com quem tive o prazer de aprender muito durante essa caminhada.

Aos colegas do grupo GERAR pela acolhida calorosa e pela história que construímos juntos.

Às minhas amigas irmãs Ariana E. Fernandes e Priscila S. Ramos por compreenderem minha ausência e sempre apoiarem meus projetos de vida.

À Educafro e ao Frei David Raimundo dos Santos por receber essa pesquisa de portas abertas, viabilizá-la e proporcionar, por meio dessa iniciativa, oportunidades a quem necessita.

Aos alunos do curso de redação para os quais lecionei, por aceitarem participar dessa pesquisa, pela motivação demonstrada a cada aula e pela convivência prazerosa.

À Capes pela bolsa de estudos concedida a minha pesquisa.

É necessário sair da ilha para ver a ilha. Não nos vemos
se não sairmos de nós.

José Saramago

RESUMO

CAPITANI, C. A. A OPERACIONALIZAÇÃO DAS TEORIAS DE PERELMAN E DE GRÁCIO NO CICLO DA PESQUISA-AÇÃO: UMA POSSIBILIDADE DE ANÁLISE DAS SITUAÇÕES ARGUMENTATIVAS EM SALA DE AULA 2015. 112f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

A presente dissertação visa a demonstrar como as teorias de Perelman e de Grácio, respectivamente sobre as estratégias argumentativas e a situação argumentativa, puderam ser operacionalizadas dentro do ciclo da pesquisa-ação realizada por nós, na área educacional, em 2013. A pesquisa-ação requer o planejamento, a implementação e o monitoramento de uma ação, que, no presente trabalho, restringe-se ao discurso oral do professor em interação com o do aluno, o que configura nosso objeto de análise. Observaremos como este professor, que também ocupa o papel de orador, conforme concepção de Reboul, emprega na situação argumentativa em questão as diversas estratégias argumentativas, ao longo de sua ação pedagógica, para desencadear nesse auditório/aluno a adesão às teses que lhes são apresentadas. Para essa finalidade, serão utilizados dois trechos de aulas consecutivas, a respeito dos conceitos de “convencer” e “persuadir”, em que é possível verificar de que maneira o discurso, que aqui será sinônimo de argumentação, desse orador/professor vai sendo constantemente readaptado, replanejado em função do auditório/aluno. Demonstrar como a operacionalização das teorias de Perelman e de Grácio ocorreu nessa pesquisa-ação tornou-se pertinente porque nos permite apontar como é possível criar condições técnico-científicas para que o professor revise sua prática pedagógica diária de maneira investigativa.

Palavras-chave: Retórica. Argumentação. Interação argumentativa. Pesquisa-ação. Educação.

ABSTRACT

CAPITANI, C. A. THE OPERATION OF PERELMAN'S AND GRÁCIO'S THEORIES INSIDE THE CYCLE OF ACTION RESEARCH: A POSSIBILITY OF ANALYSIS OF THE ARGUMENTATIVE SITUATIONS IN CLASS. 2015. 112f. Dissertation (Master) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This dissertation aims at demonstrating how Perelman's and Grácio's theories, on argumentative strategies and argumentative situation, respectively, could be operated inside the cycle of the Action Research conducted by us, in the educational field, in 2013. Action Research requires planning, implementation and monitoring of an action, which, in this writing, is limited to the teacher's oral discourse in interaction with the students', thus establishing our object of study. We are going to observe how this teacher, who also plays the role of orator, according to Reboul's conception, puts diverse argumentative strategies into practice in the argumentative situation at issue, throughout his pedagogical action, in order to secure this audience's adherence to presented theses. To meet this purpose, two excerpts from two successive classes, both on the concepts of "convincing" and "persuading", will be used, in which it is possible to observe how this orator/teacher's discourse – here, a synonym for argumentation – is constantly readapted and replanned to fit the audience/student. Showing how Perelman's and Grácio's theories were operated came to be pertinent because it allows us to tell how it is possible to create technical scientific conditions for the teacher to review his daily pedagogical practice in an investigative manner.

Key-words: Rethoric. Argumentation. Argumentative interaction. Action Research. Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
------------------------	-----------

CAPÍTULO I

1. O elo entre pesquisa-ação e argumentação.....	14
1.1 Planejamento inicial da ação.....	19
1.2 Implementação e Monitoramento da ação planejada.....	21

CAPÍTULO II

2. Principais conceitos da retórica ao longo de sua trajetória.....	25
2.1 Período fundador.....	25
2.2 Período de Maturidade.....	30
2.3 Período de Declínio.....	37
2.4 Período de Renovação.....	40
a) Chaim Perelman e Lucie O. Tyteca: <i>Tratado da Argumentação</i>	40
b) Stephen E Toulmin: <i>Os usos do argumento</i>	49
2.5 Período Contemporâneo	51
a) Corrente Anglófona	51
b) Corrente Francófona	54

CAPÍTULO III

3. Uma experiência em sala de aula à luz das teorias da argumentação.....	62
---	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
--	------------

ANEXOS.....	112
--------------------	------------

INTRODUÇÃO

Cabe, de antemão, caracterizar esta dissertação como um estudo que toma por base uma pesquisa-ação, a qual pode ser definida, segundo Thiollent (2008, p.16), como “uma pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Reconhecemos a importância da pesquisa-ação como um método de pesquisa científica que possibilita a produção de conhecimentos novos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos.

No entanto, sabemos que uma proposta de pesquisa-ação se distancia de uma pesquisa convencional, já que nessa há uma tendência a minimizar a intervenção dos pesquisadores na situação observada, e nem sempre é desejável que os informantes desempenhem um papel ativo, participante.

Considerando tais questões e as delimitações de tempo, extensão e alcance impostas a uma dissertação de mestrado, o objetivo do trabalho apresentado será demonstrar como as teorias de Perelman e de Grácio puderam ser operacionalizadas dentro do ciclo da pesquisa-ação¹ realizada por nós na área educacional.

Para demonstrar como ocorreu essa operacionalização, partimos de uma amostra da pesquisa-ação na qual ocupamos o papel de professor ao ministrar um curso livre de redação/argumentação. Dentre todas as ações intervencionistas realizadas pelo pesquisador na pesquisa-ação, as que nos interessarão no presente trabalho, na análise, serão apenas as relativas ao discurso² oral desse professor em interação com o do aluno, particularmente as estratégias argumentativas empregadas na interação argumentativa. Para diferenciar essas ações sobre o discurso de quaisquer outras ações realizadas na pesquisa-ação, chamaremos aquelas de “ação-discurso”.

¹ O ciclo da pesquisa ação será detalhado no capítulo I.

² Sabemos que o termo discurso pode ser entendido de maneira mais ampla pelos linguistas. Nesta pesquisa, no entanto, a palavra discurso se restringirá a argumentação. No capítulo II, p. 41, trataremos dessa terminologia.

Essa ação-discurso foi gravada ao longo das aulas para que pudesse ser submetida a uma análise de abordagem qualitativa. Dentre às 70 horas de aulas gravadas, dispostas em dois módulos, selecionamos para a análise nessa pesquisa apenas dois trechos do primeiro módulo do curso livre de redação/argumentação: um trecho com duração de 1 minuto e 25 segundos da aula 9 e o outro com duração de 15 minutos e 44 segundos da aula 10, que foram transcritos de acordo com as normas do Projeto NURC³.

O que justifica a escolha desses trechos é o fato de as aulas serem consecutivas e de os trechos abordarem o mesmo assunto, isto é, o tema “convencer e persuadir”. Além disso, durante esses trechos, o assunto se apresentou menos interpenetrado por outros temas que também foram abordados ao longo do curso, o que favoreceu⁴ a demonstração do papel que atribuímos às teorias de Perelman e de Grácio dentro do ciclo da pesquisa-ação.

A análise a que procederemos considerará a situação argumentativa, ou seja, o contexto em que este professor se insere, bem como sua interação argumentativa com os alunos durante a aula. Realizaremos essa análise macrotextual sob o ponto de vista interacionista–dialogal proposto por Grácio ao descrever alguns parâmetros⁵ que caracterizariam a situação argumentativa.

Para a análise microtextual, utilizaremos a teoria perelmaniana, mas não nos restringiremos a analisar apenas a tipologia de argumentos elaborada por Perelman e Tyteca: observaremos também as demais partes dessa teoria.

Elegemos esses procedimentos porque consideramos, em sintonia com Perelman e Tyteca (2007 [1958], p.211), que os diferentes elementos do discurso estão em interação e que “a análise de um elo da argumentação, fora do contexto e independentemente da situação em que se insere, apresenta inegáveis perigos”. Nota-se, assim, uma afinidade entre os posicionamentos de Perelman e de Grácio nesse aspecto.

Partimos, então, da hipótese de que as análises macro e microtextuais combinadas fornecerão dados linguísticos para que se realizem alterações no discurso desse orador – que neste caso ocupa também o papel de professor (orador/professor) – ante o auditório – que

³ As normas de transcrição do projeto NURC podem ser vistas no anexo I

⁴ Ressaltamos que a escolha desses trechos não favoreceu a análise, que apresentou grau de dificuldade semelhante ao de outros trechos.

⁵ Esses parâmetros que caracterizam a situação argumentativa serão detalhados no capítulo II.

ocupa o papel de aluno (auditório/aluno) – na aula posterior, conforme determina a organização cíclica da pesquisa-ação.

Devemos acrescentar ainda que essas aproximações entre os papéis de orador e de professor (orador/professor) e entre os de auditório e de aluno (auditório/aluno) são justificadas por Reboul (2004 [1991] p.104, 105) da seguinte forma:

O ensino não pode prescindir da pedagogia; e toda pedagogia é retórica. O professor é um orador que, como todos os outros, deve atrair e prender a atenção, ilustrar os conceitos, facilitar a lembrança, motivar ao esforço. Iremos mais longe: aquilo que hoje chamamos de “transposição didática” faz parte da retórica; ensinar uma matéria é conferir-lhe uma clareza, uma coerência que ela não tem necessariamente como ciência, é passar da invenção à elocução e à ação, porém muitas vezes em detrimento do conteúdo propriamente científico.

Demonstrar como a operacionalização das teorias de Perelman e de Grácio ocorreu na pesquisa-ação é pertinente, pois pode criar condições técnico-científicas para que o professor revise sua prática pedagógica diária de maneira investigativa, uma vez que, na pesquisa-ação, o pesquisador, assim como o professor no ambiente escolar, deve planejar, implementar, descrever e avaliar sua prática para, em seguida, replanejá-la, reimplementá-la, redescrevê-la e reavaliá-la com o objetivo de aperfeiçoá-la.

Ademais, empregar a argumentação como ferramenta para guiar a ação do professor poderia produzir conhecimentos novos para as áreas da argumentação e da educação, visto que já se registra um crescente interesse da parte de professores, pesquisadores e gestores educacionais a respeito da possibilidade de se utilizar a argumentação como meio - argumentar para aprender - e como fim - aprender a argumentar - em situações de ensino-aprendizagem.

Inúmeros estudos, especialmente de origem holandesa, britânica e escandinava, tais como os de Andrews (1995), Andrews e Hertzberg (2009), Baker (2009), Kuhn e Udell (2003), Mirza e Perret-Clermont (2009), Nussbaum (2008) e Schwarz (2009) estão sendo realizados com esse fim. No Brasil, destacam-se os estudos de psicologia cognitiva do grupo NupArg, liderado pela Dra Selma Leitão na UFPE, que formula propostas de intervenção educacional teoricamente fundamentadas nas relações entre argumentação e construção do conhecimento. Note-se que, entre os estudos enumerados, cada um tem sua particularidade, assim como este, ainda que a semelhança que os aproxima seja o fato de relacionarem, de alguma maneira, educação à argumentação/retórica.

Nosso estudo se divide, então, em três capítulos:

No primeiro capítulo, “O elo entre pesquisa-ação e argumentação”, apresentaremos a pesquisa-ação de maneira detalhada com vistas a relacioná-la à argumentação e a contextualizar a pesquisa realizada.

No segundo capítulo, “Principais conceitos da retórica ao longo de sua trajetória”, faremos uma revisão crítica sobre a Retórica, uma das disciplinas mais respeitadas no que concerne aos estudos do discurso e de seus procedimentos. Essa reflexão trará os principais conceitos dessa disciplina e ressaltará as diversas funções que foram sendo atribuídas à Retórica no decorrer de sua trajetória, bem como a vitalidade dos estudos que ainda estão sendo desenvolvidos nessa área.

No terceiro capítulo, “Uma experiência em sala de aula à luz das teorias da argumentação”, faremos a análise macro e micro textual do *corpus* a partir das teorias de Grácio e de Perelman. Ou seja, partiremos da análise da situação argumentativa em direção às estratégias argumentativas empregadas pelo orador/professor em sala de aula.

CAPÍTULO I

1. O elo entre pesquisa-ação e argumentação

Parece unânime afirmar que a pesquisa-ação originou-se em 1946, a partir dos trabalhos de Kurt Lewin dentro de uma abordagem de pesquisa experimental que visava à transformação dos comportamentos. Para Lewin, era necessário atuar sobre a realidade para conhecê-la, e foi por meio dessa iniciativa que ele pôde tecer considerações sobre a dinâmica dos grupos e os mecanismos de influência.

David Tripp (2005), no entanto, afirma que, embora pareça ter sido Lewin o primeiro a publicar um trabalho empregando o termo pesquisa-ação, ele pode não ter sido o primeiro a utilizá-lo ou, ainda, tê-lo encontrado anteriormente em outras fontes, visto que alguns pesquisadores atribuem o termo a John Collier e outros, ao livro de Buckingham, *Research for teachers*.

Assim, Tripp (2005, p. 445) conclui: “[...] é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la.”

Sobre a pesquisa-ação na América Latina na década de 60, Marcela Gajardo (1986) afirma que essa foi tributária das ideias de Paulo Freire, uma vez que seu objetivo era assegurar a participação dos trabalhadores e setores populares na gestão e no desenvolvimento do processo educacional a partir da realidade desses grupos e do diálogo com eles.

A respeito do emprego do termo pesquisa-ação, é necessário, no entanto, alertar que “[...] se qualquer tipo de reflexão sobre a ação é chamada de pesquisa-ação, arriscamo-nos a sofrer a rejeição exatamente por parte das pessoas com as quais a maioria de nós conta para aprovação ou financiamento do trabalho universitário”. (TRIPP, 2005, p.447). Então,

[...] embora a pesquisa-ação tenda a ser pragmática, ela se distingue claramente da prática e, embora seja pesquisa, também se distingue claramente da pesquisa científica tradicional, principalmente porque a pesquisa-ação ao mesmo tempo altera o que está sendo pesquisado e é limitada pelo contexto e pela ética da prática.

A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica. (TRIPP, 2005, p. 447).

Dessa forma, a pesquisa-ação fica entre os dois campos porque é pró-ativa com relação à mudança e essa mudança é uma ação estratégica baseada na análise dos dados obtidos durante o processo.

Tripp (2005, p. 447) a define, então, como:

[...] uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática, e as técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica (isto é, enfrentar a revisão pelos pares quanto a procedimentos, significância, originalidade, validade, etc.).

Thiollent (2008, p. 17), a respeito do tipo de ação a ser desenvolvida, explica que “é preciso que a ação seja uma ação não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida”.

Assim, visto que, atualmente, “saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade” (BRETON, 2003 [1996], p. 19), ações de pesquisa direcionadas à área da argumentação por si só já não poderiam ser consideradas triviais.

Ademais, relacionar argumentação à educação é de extrema importância, uma vez que o domínio da argumentação tem sido constantemente discutido no âmbito educacional após as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa que incorporaram, no início dos anos 80, as valiosas contribuições da Linguística, ciência que expandiu o entendimento sobre a língua e transformou a concepção tradicional sobre o que seria, então, ensinar Língua Portuguesa.

A partir dessa nova concepção, interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva em que se devem considerar as circunstâncias da interlocução, as escolhas feitas no campo linguístico para produzir o discurso e os objetivos daquele que as realiza. Deste modo, veem-se, nessa reestruturação do ensino, a inserção da argumentação e a importância de se assegurar seu aprendizado.

Prova disso é que, atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de Língua Portuguesa, tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio, prescrevem que os alunos, ao final de cada uma dessas etapas, devam ser capazes, respectivamente, de: “posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (Brasil,

1998, p.7) e “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal” (Brasil, 2000, p. 21).

Apesar de a escola se preocupar em assegurar o aprendizado da argumentação, estudos comprovam que há um descompasso entre o saber exigido e o rendimento obtido. Isso já se fazia notar em 1981, quando Rocco analisou a qualidade das redações no vestibular da FUVEST do ano de 1978. A pesquisa mostrou que, dentre os 1500 textos analisados, produzidos por alunos egressos tanto de escolas públicas quanto de particulares, apenas 156 (7,7%) não apresentavam problemas, ainda que os produzidos por egressos de escolas particulares apresentassem maior criatividade quanto à linguagem. Esses e outros resultados obtidos no estudo levaram a pesquisadora a concluir que havia, já naquela época, uma “crise de linguagem”.

Em um cenário mais atual, um estudo feito por Azevedo (2009) a respeito da argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio mostra que apenas 6% de um total de 249 textos do ENEM são satisfatórios e podem ser representativos de um gênero dissertativo.

A pesquisadora mostra, ainda, uma relação direta entre o rendimento na produção textual do aluno e a natureza da escola em que esse estuda, já que, no grupo em que o número de participantes era massivamente proveniente de escolas particulares (82%), o rendimento de 93% dos alunos foi elevado (notas entre 80 e 60), enquanto, no grupo em que houve predomínio de alunos de escolas públicas (90%), o rendimento de 86% dos alunos foi abaixo de 60.

Sobre a qualidade da argumentação, especialmente com relação à tipologia de argumentos empregada pelos alunos em textos dissertativos, realizamos, em 2010, uma pesquisa de Iniciação Científica na qual os informantes, 94 alunos dos 2º e 3º anos do ensino médio de escolas públicas da Zona Sul de São Paulo, demonstraram pouca variedade no emprego das técnicas argumentativas, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Tipos de argumentos usados nas redações coletadas.

O emprego massivo de argumentos decorrentes de processos de ligação mostra que os alunos, em geral, aproximam elementos distintos para estabelecer entre eles uma relação de semelhança. Isso ocorre em maior porcentagem (68,42%) ao empregarem os “argumentos baseados na estrutura do real”, que, segundo classificação de Chaïm Perelman e Tyteca no *Tratado da Argumentação: a Nova Retórica*, são estruturados com base na realidade prática, na experiência, nos elos reconhecidos entre as coisas. Argumentar neste cenário é, portanto, explicar com base em juízos admitidos, em convenções.

Porém, se o aluno apenas expõe juízos admitidos sem usá-los como base para impulsionar estruturas argumentativas mais complexas e relevantes, o que se nota na pesquisa acima mencionada, há prejuízo quanto ao grau de informatividade e, consequentemente, interferência na relevância do texto.

A partir dos resultados mencionados, tornou-se relevante realizar uma pesquisa intervencionista, em que os participantes fossem alunos e ex-alunos de escolas públicas. Isso se justifica porque, “por necessárias que sejam, revelam-se insuficientes muitas das pesquisas que se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares” (THIOLLENT, 2008, p. 80).

Assim, o objetivo da pesquisa-ação desenvolvida foi, por intermédio de um curso livre de redação/argumentação, apresentar alguns conceitos da teoria perelmaniana utilizando a própria argumentação como ferramenta para esse fim.

Reboul (2004 [1991]) ao afirmar que toda pedagogia é retórica e ao aproximar o papel de professor do de orador, nos permite utilizar sistematicamente o conhecimento oferecido pela teoria da argumentação durante a prática em sala de aula.

Ademais, tanto na argumentação quanto na pesquisa-ação ocorrem processos análogos, porque ambas são voltadas à prática. Se na argumentação há uma preocupação com o auditório, pois é fundamental conhecê-lo ou presumi-lo adequadamente para, então, planejar o discurso, na pesquisa-ação é também necessário fazer um diagnóstico da situação, conhecer os participantes, os problemas prioritários para, então, pensar em um plano de ação. Durante a implementação desse plano de ação, assim como no discurso argumentativo, é necessário estar atento às reações dos participantes ou do auditório, e avaliar os resultados obtidos com essa implementação ou com a técnica argumentativa aplicada. A partir desta avaliação é que será possível replanejar a prática com vistas a aperfeiçoá-la na pesquisa-ação, e, no discurso argumentativo, mudar as estratégias argumentativas aplicadas para obter melhores efeitos sobre o auditório.

Na pesquisa-ação, esse processo é representado por meio do seguinte ciclo:

Figura 1 – Ciclo básico da pesquisa-ação (adaptado de Tripp e Thiollent).

A partir desse ciclo, desenvolveu-se cada fase do curso livre de redação/argumentação, que serão detalhadas a seguir.

1.1 Planejamento inicial da ação

O curso foi ministrado na Educafro (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes), uma OSCIP (organização da sociedade civil de interesse público e sem fins lucrativos) que se localiza no Centro de São Paulo, próximo ao Vale do Anhangabaú, e que tem abrangência nacional.

Inspirada nos valores e ensinamentos de São Francisco de Assis, administrada por frades franciscanos e dirigida por Frei David Raimundo dos Santos, a Educafro tem como missão melhorar vidas por meio da educação, promover a igualdade social e étnica, e valorizar os direitos humanos. Para atingir essas finalidades, adota metodologias de trabalho popular e aplica a pedagogia social da autonomia e da liberdade em seus projetos. É necessário salientar ainda que, ao escolher este local para realização da pesquisa, consideramos que a estreita relação existente entre a metodologia de trabalho da Educafro e os ideais freirianos não deveria ser ignorada, já que o curso ministrado foi uma pesquisa-ação e essa, conforme mencionado anteriormente, sofre grandes influências de Freire na América Latina.

Com o objetivo de despertar nas pessoas a responsabilidade e a autonomia na superação de dificuldades e torná-las protagonistas de suas próprias histórias, a Educafro, além de promover ações afirmativas para pobres, negros e indígenas, presta serviços à população: oferece cursos livres, técnicos, de extensão e pré-vestibulares, próprios ou em parceria com instituições diversas.

Além disso, promove ação voluntária e é nesse contexto que o orador/professor se insere: como voluntário. Porém, sua ação é autônoma, isto é, a Educafro não interfere, de forma alguma, nas aulas ministradas, na abordagem pedagógica, no cronograma, no método de avaliação ou mesmo no material utilizado; cede, apenas, o espaço e promove a divulgação do curso em suas “reuniões de acolhida”. É essencial enfatizar que as condições encontradas nesse ambiente são relativamente difíceis de serem encontradas, tanto na rede pública de ensino, quanto na particular, e foram indispensáveis para a realização da pesquisa-ação.

Este curso livre de redação/argumentação foi, na verdade, propagandeado apenas como curso de redação, visto que o termo redação é mais familiar aos alunos por estar presente em diversos ambientes: vestibulares, concursos públicos e processos seletivos em empresas, etc. No entanto, não se pode afirmar absolutamente que os alunos tenham sido, de alguma maneira,

ludibriados, pois, ainda que os conceitos tenham sido desenvolvidos em muitos momentos oralmente, esses são caros à elaboração de qualquer texto dissertativo escrito.

O curso foi inicialmente programado para um módulo único que foi ministrado de 23.02.13 a 13.07.13, aos sábados, no período da manhã, das 9h às 11h, porém se desdobrou, a pedido dos alunos, em um segundo módulo, sob as mesmas condições, até 30.11.13. Por se tratar de uma iniciativa voluntária e autônoma, os alunos não tinham vínculos institucionais que os obrigassem a assistir às aulas, o curso não era taxado e o único critério para inscrição era serem oriundos de escolas públicas. Sob essas condições, houve onze alunos matriculados no primeiro módulo e mantiveram-se cinco alunos para o segundo. O percentual médio de frequência no curso foi de 70% no primeiro módulo e 80% no segundo.

Além da informação proveniente do pré-requisito para a inscrição, foram distribuídos ao auditório/aluno questionários: um socioeconômico e um de grau de interesse, a fim de obter mais informações a respeito dos alunos para os quais seria ministrado o curso. Essa fase chamada “diagnóstico” é a parte inicial da pesquisa-ação. “Nos seus primeiros contatos com os interessados, os pesquisadores tentam identificar as expectativas, os problemas da situação, as características da população e outros aspectos que fazem parte do que é tradicionalmente chamado ‘diagnóstico’ ” (THIOLLENT, 2008, p.52).

A partir dessas informações, do contato pessoal, da conversa que o orador/professor teve com o auditório/aluno na primeira aula, bem como da redação que foi pedida a eles, foi possível elaborar um plano de ação inicial. Sobre essa fase de planejamento, Tripp (2005, p.454) afirma que “ao planejar, planeja-se o que planejar, começa-se a planejar, monitora-se o progresso do plano e avalia-se o plano antes de ir adiante para implementá-lo”. A partir dessas recomendações, o conteúdo programático e as ações iniciais foram planejadas conforme se verifica na tabela abaixo:

Conteúdo Programático Planejado		
Partes	Conteúdo	Carga horária
I - Linguagem e texto	Concepção de linguagem como lugar de ação ou interação Definição de texto Texto falado e escrito	2 h
II – Textualidade	Fatores de textualidade Relação entre coerência e coesão Operadores argumentativos	6 h
III - Princípios da argumentação	Relação orador/auditório Tipos de auditório A trilogia <i>éthos</i> , <i>pathos</i> , <i>logos</i> (persuadir e convencer) Estrutura do texto dissertativo/argumentativo	8 h
IV - Técnicas argumentativas	A escolha dos dados Argumentos quase lógicos Argumentos baseados na estrutura do real Argumentos que fundamentam a estrutura do real Argumentação por dissociação das noções	18 h
V - Refutação de argumentos	Como contestar os argumentos	6 h
CARGA HORÁRIA TOTAL		40 h

Tabela 1: Conteúdo programático planejado

1.2 Implementação e Monitoramento da ação planejada

Tripp (2005, p. 454) afirma: “a pesquisa-ação é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte”. Então, o planejamento da ação é apenas inicial, isto é, está em constante mudança.

Nesta pesquisa-ação não foi diferente: ao longo das aulas, o orador/professor foi levado a replanear o conteúdo, o tempo destinado a suas partes, a maneira de abordá-lo, o material e atividades utilizados e as estratégias argumentativas empregadas.

A carga horária do conteúdo programático realizado sofreu um aumento de 75% e foi distribuída em dois módulos, conforme se verifica na tabela no anexo III. Isso é justificado em função das necessidades e da participação do auditório/aluno.

Esse modo de participação é classificado por Tripp (2005, p.454) como “cooperação”:

[...] quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos (uma vez que é regularmente consultado), mas num projeto que sempre “pertence” ao pesquisador (o “dono” do projeto). A maioria das pesquisas para dissertação é desse tipo.

Apesar de o pesquisador ser o “dono” do projeto, é possível observar nesta pesquisa-ação que o auditório/aluno também participa de modo decisivo, uma vez que pede ao orador/professor para ministrar um segundo módulo e é atendido.

Esse tipo de ação não poderia ser realizada em uma escola tradicional, visto que, nesse espaço, não há tamanha flexibilidade. Na pesquisa-ação de tipo prática desenvolvida aqui, ao contrário:

[...] o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas. As duas características distintivas são: primeiro, é mais como a prática de um ofício – o artífice pode receber uma ordem, mas o modo como alcança o resultado desejado fica mais por sua conta, de sua experiência e de suas ideias –; e segundo, porque o tipo de decisões que ele toma sobre *o quê, como e quando* fazer são informadas pelas concepções profissionais que tem sobre o que será melhor para seu grupo. Os artífices estabelecem seus próprios critérios para qualidade, beleza, eficácia, durabilidade e assim por diante. Assim, em educação, o pesquisador tem em mira contribuir para o desenvolvimento das crianças, o que significa que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a auto-estima de seus alunos, para aumentar o interesse, a autonomia ou cooperação e assim por diante. (TRIPP, 2005, p. 457)

Além da alteração da carga horária do curso, pode-se notar também uma readequação do conteúdo, visto que o orador/professor inclui gramática normativa nas aulas 5 e 6 após realizar a leitura e correção das redações e feedback individual aos alunos, conforme se vê na tabela no anexo III. É também excluído o estudo dos argumentos baseados na estrutura do real, as ligações que fundamentam a estrutura do real e a dissociação das noções, visto que o orador/professor é levado a empregar mais tempo em conceitos basilares e anteriores a estes, sem os quais seria impossível prosseguir.

Essa readequação do conteúdo e, muitas vezes, a retomada de determinados conceitos foram realizadas a partir do monitoramento e avaliação do resultado daquela ação-discurso. “[...] como as mudanças são reativas, monitorar o que muda e como leva não só à compreensão da própria prática, mas também à compreensão mais profunda de aspectos da situação, das pessoas e das próprias práticas que não se havia pensado em mudar” (TRIPP, 2005, p.450).

Assim, a fim de monitorar a ação-discurso implementada em sala, o orador/professor, além de gravar as aulas, realizava um relato detalhado sobre a situação, as características do auditório/aluno, as reações não verbais destes, seus avanços e retrocessos quanto aos conceitos abordados e textos redigidos. Esse levantamento semanal, no que concerne à produção

discursiva oral, era realizado sob a perspectiva da situação argumentativa e das estratégias argumentativas empregadas e oferecia respaldo às próximas modificações.

Para além do conteúdo, a maneira de abordá-lo também foi alterada. Visto que o auditório era heterogêneo demais, pois a faixa etária variava de 17 a 54 anos e os interesses especificados nos questionários eram diversos, o orador/professor precisou considerar as particularidades dentro do grupo para destinar atenção devida a cada um deles de modo que o curso não se tornasse enfadonho. Por isso, conhecê-los, conviver com eles, foi primordial, uma vez que as discussões que muitas vezes antecediam as aulas eram fundamentais para direcionar não só a aula como a próxima ação do orador/professor, visto que os valores e os juízos revelados pelo auditório/aluno durante essas discussões eram observados pelo orador/professor nas fases de monitoramento e planejamento da ação.

Ainda quanto à maneira de abordar os conteúdos, observou-se, por exemplo, que, a cada aula, ao serem questionados a respeito do conteúdo da aula anterior, parte do auditório/aluno mostrava-se intimidada, outros não lembravam o que havia sido abordado, alguns haviam ainda faltado na aula anterior. A fim de diminuir essa distância, inclusive temporal, entre o auditório/aluno e o conteúdo, o orador/professor passou a retomar no início das aulas o que havia sido abordado na aula anterior e, apesar de, com isso, reduzir um pouco o tempo destinado a conteúdos novos, notou-se que o auditório/aluno passou a participar dessa retomada de modo espontâneo.

Por conta disso e também dos questionamentos do auditório/aluno durante o curso, os conteúdos não foram apresentados de forma contínua como o são em escolas tradicionais, em que se destina uma aula completa ao estudo de determinado conceito. Aqui, ao contrário, os conteúdos eram entrecortados pelos assuntos que o auditório/aluno trazia e, principalmente, direcionados às dúvidas pontuais que eles apresentavam. O trecho da aula 9, o qual analisaremos nesta dissertação, é justamente uma amostra discursiva de como isso ocorreu a partir de uma dúvida, de um interesse, revelado pelo aluno.

Tão importante quanto a maneira de abordar os conceitos são os materiais, os meios utilizados para tal. Observou-se que, apesar de estudos acadêmicos apontarem a leitura como meio indispensável para se progredir na escrita e de o orador/professor ter partido desse pressuposto para orientar sua ação, visto que as primeiras atividades realizadas em sala foram de leitura e interpretação, o auditório/aluno dessa pesquisa-ação apresentou dificuldades ao ler, interpretar e tentar analisar textos como *Circuito Fechado* de Ricardo Ramos ou mesmo

redações nota 10 da Fuvest trabalhadas em sala. Diante dessa dificuldade, o orador/professor passou a empregar outros tipos de ferramentas para ilustrar conceitos, tais como recursos audiovisuais, e adaptou o discurso oral ao dispensar alguns termos técnicos. Sobre isso Thiollent(2008, p.60) afirma:

No plano da organização prática da pesquisa, os pesquisadores devem ficar atentos para que a discussão teórica não desestime e não afete os participantes que não dispõem de uma formação teórica. Certos elementos teóricos deverão ser adaptados e “traduzidos” em linguagem comum para permitir certo nível de compreensão.

A aplicação de algumas atividades foi reestruturada de modo que o auditório/aluno tivesse o auxílio do orador/professor durante o desenvolvimento dos exercícios. Em alguns momentos, isso significou feedbacks individuais, em outros, as correções eram feitas em grupo e o orador/professor passou até mesmo a construir atividades sem tempo limite.

Obviamente, diversas dessas alterações são perceptíveis no discurso oral, isto é, nas estratégias argumentativas empregadas pelo orador/professor durante a interação argumentativa em sala de aula, e são algumas dessas que serão analisadas no presente trabalho.

CAPÍTULO II

2. Principais conceitos da retórica ao longo de sua trajetória

Barilli (1985 [1979], p.7) explica sobre o termo “retórica”, que a raiz grega “re” significa dizer, fazer uso do *lógos* ou do discurso. Por isso, não podemos, considerando o sentido descrito por Barilli, simplesmente fixar o nascimento da retórica na Magna Grécia do século V a.C. Sobre isso, Reboul (2004 [1991], p.1) afirma que “A retórica é anterior à sua história, e mesmo a qualquer história, pois é inconcebível que os homens não tenham utilizado a linguagem para persuadir. Pode-se, aliás, encontrar retórica entre hindus, chineses, egípcios, sem falar dos hebreus”.

Esta observação é ainda confirmada pelo próprio Barilli (1985 [1979], p.14), ao afirmar:

A retórica encontra a sua razão de ser unicamente onde for posta em dúvida a existência de uma verdade como dado externo à comunicação entre os homens, à livre troca e confronto de opiniões, que não pode deixar de dar-se através do instrumento verbal.

Pode-se, no entanto, apontar provas do aparecimento das primeiras teorias da retórica cerca de 450 – 440 a.C na Sicília grega, mais precisamente em Siracusa, quando, após a expulsão dos tiranos, os cidadãos deram início a processos de reintegração de posse das terras usurpadas perante um júri. Assim, pode-se notar que o gênero judicial foi um dos campos tipicamente reservados ao discurso retórico.

Breton e Gauthier (2001 [2000], p.19) subdividem a história da retórica em quatro períodos, a saber: período fundador, período de maturidade, período do declínio e período da renovação, aos quais acrescentam, posteriormente, um quinto, o período contemporâneo. Adotaremos essa subdivisão para a apresentação a seguir.

2.1 Período Fundador

Atribui-se a Corax, discípulo de Empédocles, e Tísias, seu próprio discípulo, ambos do século V a.C, o primeiro fôlego no sentido de sistematizar a retórica, isto é, o primeiro tratado

de “arte oratória”. Para Reboul (2004 [1991], p.2), este tratado é uma coletânea de preceitos práticos que continha exemplos para uso das pessoas que recorressem à justiça.

Segundo Breton e Gauthier (2001 [2000], p.22) Corax inventa a ordem do discurso retórico tendo como objetivo o controle da situação oratória. Essa ordem é, na verdade, o que corresponde às quatro partes do discurso: o exórdio, a apresentação dos fatos, a discussão e a peroração. Vê-se que esse esboço será posteriormente acolhido e desenvolvido por Aristóteles. Além disso, essa ordem é, ainda hoje, grosso modo, uma norma do discurso oral ou do texto escrito que visa defender uma opinião. Corax, além de redigir a “arte oratória”, foi também o inventor do argumento “*corax*”, que consiste em afirmar que algo é inverossímil por ser verossímil demais.

Paralelamente a essa retórica sistematizada, outra escola estreitamente ligada ao mundo pitagórico veiculava uma retórica não científica, baseada na sedução irracional que a palavra pode exercer, o que Górgias futuramente chamaria de *psicagogia*. Tal escola levou à doutrina do *kairós* retórico, que consistia em adaptar cada discurso a seu respectivo público, isto é, fazer o uso oportuno da linguagem.

Se por um lado na Magna Grécia a retórica estava em evidência, para a Grécia Continental foi Protágoras (480 – 408 a.C) quem a trouxe. Ele, embora tenha derivado seus conceitos retóricos do mundo pitagórico, elaborou-os em grande parte de forma divergente. Vê-se nele essa teoria da “oportunidade retórica”, presente no *kairós*, elaborada em um plano mais semântico-expressivo do que moralista. Vê-se, ainda, o uso das antíteses (Antilogia), que viria a se tornar o fundamento da retórica sofística, já que ele sustentava que em torno de cada questão havia sempre dois discursos reciprocamente opostos, e teria ainda ensinado a seus alunos a arte de louvar e censurar um mesmo homem. É de Protágoras a máxima “o homem é a medida de todas as coisas” e ela, segundo Reboul (2004 [1991], p.8), produz o mais completo relativismo:

Relativismo pragmático, tal parece ter sido a doutrina de Protágoras. Não existe verdade em si, mas uma verdade de cada indivíduo, de cada cidade; e o importante é aquilo que lhes permite fazer-se valer e impor-se, que é precisamente a retórica.

Sobre essa máxima de Protágoras, Barilli (1985 [1979], p.14) afirma ser uma “[...] declaração de total fenomenismo que dissolve radicalmente o conceito de verdadeiro, fazendo-o coincidir com o verossímil ou provável”. Se Parmênides (530 – 460 a.C), segundo Plebe (1978 [1968], p.5), havia introduzido o conceito de *doxa*, em Protágoras ele está consolidado.

No entanto, a contribuição de Protágoras à retórica sofística não se limita a esta máxima. Segundo Barilli (1985 [1979], p.14) “[...] a sua máxima talvez mais significativa, e também mais intrínseca à profissão de retórico, a que de melhor forma determina as suas tarefas e intenções, está patente no tornar superior o discurso (ou a razão) inferior.” Evidentemente, os detratores da retórica viram nessa máxima o ensejo para maldizê-lo ainda mais, especialmente por ter sido ele o primeiro a receber remuneração profissional pela logografia⁶.

Protágoras chegou a despertar tanta fúria ao estender seu fenomenismo integral aos deuses, em *Períttheon* (“Quanto aos deuses, não estou em condições de saber se existem ou se não existem, nem mesmo o que são”), que os atenienses saquearam e incendiaram sua biblioteca, além de o condenarem à morte, da qual ele se livrou fugindo.

Outro personagem importante da retórica sofística é Górgias (485 - 380 a.C), nascido na Sicília e, tendo vivido a maior parte de sua vida em Atenas, a exemplo de Corax, também foi discípulo de Empédocles (495 – 435 a.C). Górgias descreve Empédocles, que é, segundo Aristóteles, o inventor da retórica, como um artífice de magia, ligando-a a retórica. Assim como seu mestre, Górgias valorizava os poderes emotivos e irracionais da palavra (*psicagogia*), o encantamento que esta poderia desencadear, seu valor persuasivo, fazendo do método das Antilogias um fim em si. De acordo com Barilli (1985 [1979], p.16):

[...] Górgias define-a [a palavra] como um *farmacon*, quase uma droga. O facto é que quem cai sob a sua influência se torna inocente, porque é impossível resistir a tanto fascínio, e as responsabilidades morais recaem por inteiro sobre aquele que exerce uma tão poderosa e narcotizante acção.

Sobre o posicionamento de Górgias, Barilli (1985 [1979], p.16) pondera que é uma “[...] posição extrema, porque se em geral a retórica vem sem dúvida revalorizar mesmo os aspectos físicos do discurso, é tarefa sua não os separar dos intelectivos”.

No entanto, seu suposto descuido com relação ao conteúdo pode ser polemizado, uma vez que, segundo Plebe (1978 [1968], p.18), o que lhe valeu a fama de haver misturado a prosa com a poesia, criando o que os antigos chamavam de estilo gorgiano, foi o cuidado especial com o estilo e também com o conteúdo.

Ainda sobre Górgias, Reboul (2004 [1991], p. 4) afirma ter sido ele um dos fundadores do discurso epidítico, que, de acordo com Barilli (1985 [1979], p.13), só poderia mesmo ter

⁶ Logografia era a redação de um discurso para uso de outra pessoa.

surgido no contexto sofístico, por ser considerado um gênero menos funcional e imediato do que os outros: o gênero judicial está ligado à origem da retórica grega e o deliberativo, dadas as características políticas e sociais associadas à *pólis*, não deve ter tardado a aparecer.

Isócrates (436 - 338 a.C), ateniense, discípulo de Sócrates e Górgias, foi um dos primeiros a esboçar uma reação contra os Sofistas, pois para ele, segundo Barilli (1985 [1979], p.16):

[...] os discursos só podem ser belos se estão de acordo com as circunstâncias, se são adequados ao assunto e se atingem uma originalidade própria não estereotipada. Além disso, ao lado das regras técnicas ou internas de construção do discurso, é preciso recordar a necessidade de outros contributos externos, de ordem moral.

Assim, Isócrates parece ter incorporado ao seu pensamento tanto a exigência gorgiana de uma arte da persuasão quanto a busca filosófica presente em Sócrates.

Ao afirmar que a retórica só é aceitável se estiver a serviço de uma causa nobre e honesta, e que, quando as pessoas a usam mal, é tão censurável quanto qualquer outra técnica, Isócrates, de certa forma, desvincula-a da imagem pejorativa que ela tinha quando associada aos Sofistas.

Além de todo cuidado com relação aos conteúdos éticos e filosóficos no exercício retórico, Isócrates teve ainda fama de elegante estilista da arte de dizer, pois criou uma prosa que se distinguiu muito da poesia por ser sóbria, clara, isenta de neologismos, de metáforas brilhantes, mas bela e muito harmoniosa. Consequência disso é que, segundo Barilli (1985 [1979], p.17):

[...] Aristóteles foi levado precisamente pelo êxito deste concorrente a prestar, no terceiro livro da sua Retórica, uma ampla atenção à lexis, enriquecendo um quadro que nos dois livros precedentes se tinha apoiado preponderantemente numa robusta estrutura lógica.

Platão (428 – 348 a.C), assim como Isócrates, também foi discípulo de Sócrates, cujos pensamentos e teorias só se podem acessar por meio dos textos de Platão, já que o próprio Sócrates não documentou nada.

A Platão é atribuído o segundo grande movimento da história da retórica que, segundo Barilli (1985 [1979], p. 17):

[...] é um momento negativo, coincidente com o mais rigoroso apagamento ou redução que a retórica alguma vez sofreu; e mesmo depois, quando essa atitude de rejeição se repetir ciclicamente, poder-se-á constatar que, no fundo dos seus vários seguidores, haverá sempre alguns vestígios de platonismo.

Para Platão, a Sofística, até então a mais significativa corrente retórica, tornava a verdade vã, privilegiando a *doxa* (opinião) sobre a *episteme* (verdade), o que verificaremos ser diametralmente oposto ao posicionamento platônico. Sobre isso Grácio (1998, p.31), em concordância com Barilli, afirma:

A imagem dos sofistas que se perpetuou ao longo da tradição filosófica é uma imagem construída e mediada pela interpretação platónica. Esta última, para além de fazer recair uma conotação eminentemente pejorativa sobre os sofistas, facultou também um afastamento do contacto directo e global com os fragmentos de suas obras e prestou-se mesmo a tornar viciosas as suas interpretações. Neste sentido, pode dizer-se que estes personagens da história da filosofia não foram devidamente reconhecidos no seu valor próprio pela tradição que fez recair sobre eles uma idéia pejorativa ainda hoje dominante.

Barilli (1985 [1979], p.17) classifica o posicionamento de Platão como antidemocrático, anticomunitário e inurbano, por ser seu objetivo tirar à multidão o direito de arbitrar, de escolher, de decidir, já que há nele uma renúncia de agradar aos outros e de ser apreciado nos gestos e nos hábitos. Isso explica sua pesquisa de *episteme* contra “[...] todos os atractivos de *doxa*”.

Platão contrapõe a dialética à retórica. Ele entendia a primeira como encontro mais imediato possível de almas, entregue a intervenções breves, de proposições curtas, sem digressões e sem elementos estranhos, configurando a *braquilogia*. A segunda, como arte mundana para entreter e agradar à multidão, configurando a *macrologia*, o discurso contínuo, rico em subdivisões, que leva facilmente à dispersão.

A dialética platônica é a busca para decompor os discursos em algumas categorias essenciais e reduzi-los a elementos primordiais, tornando-os descontínuos. Ela é, ainda, o que está subjacente ao desprezo que Platão nutre pelo aspecto físico da palavra, tanto o acústico, quanto o gráfico.

Subjacente ao pensamento platônico há: a valorização do que seria divino, verdadeiro, digno e sábio, enfim, nobre; e a repulsa pelo que deslizesse para a degeneração, ou seja, a adulação. Considerando-se as duas componentes do homem, a saber, o corpo e a alma, podemos representar esquematicamente a visão de Platão sobre as ciências no seguinte quadro:

	CORPO	ALMA
Ciências Autorizadas (Sérias/Nobres)	Ginástica Medicina	Política (momentos legislativo e administrativo) (Braquilógica)
Ciências Degeneradas (Adulativas)	Culinária Moda/Toalete	Sofística Retórica (Macrológicas)

Tabela 2: visão platônica sobre as ciências

Platão só consideraria alguma sabedoria na retórica se essa fosse empregada a favor da política dentro da perspectiva da braquilogia, ou seja, para dizer coisas agradáveis aos deuses e não à sociedade.

O pensamento platônico sobre a retórica foi expresso em forma de diálogos nos quais, segundo Barilli (1985 [1979], p.19), houve honestidade de sua parte ao contemplar a definição de retórica dos sofistas Protágoras e Górgias de uma maneira lúcida e correta, sem que Platão, no entanto, se deixasse persuadir.

2.2 Período de Maturidade

Aristóteles (384 – 322 a.C), filósofo grego, aluno de Platão e professor de Alexandre, o Grande, representou, de certa forma, a síntese entre pensamentos sofístico e platônico. Isso não significa que tenha recortado partes de um ou de outro movimento e apenas as combinado, mas que desenvolveu elementos de ambos em uma sistematização que os englobou. Sobre isso, Barilli (1985 [1979], p.21) afirma que “Aristóteles vem conciliar e organizar num quadro teórico bastante amplo e subdividido os pares antitéticos sobre os quais disputavam os sofistas e Platão: verdadeiro-verossímil, *episteme-doxa*, uno-múltiplo”.

Por ter sido aluno de Platão, sua visão inicial sobre a retórica foi bastante influenciada por este e está expressa no diálogo *Gryllos*, referido por Plebe (1978 [1968], p.36) como “retórica juvenil de Aristóteles”. Esses diálogos versam sobre os elogios retóricos compostos por vários oradores quando Gryllos, filho de Xenofonte, morreu em 362 a.C.

Na fase do diálogo *Gryllos*, Aristóteles ainda não considerava a retórica como arte porque, em sua perspectiva, ela não cumpria um pré-requisito: ter um objetivo. Essa crítica pode ter sido dirigida à Isócrates, um dos maiores autores dos encômios, já que era comum, tanto a Platão quanto a Aristóteles, dirigir críticas a ele e a Górgias.

A maturidade do pensamento aristotélico está contida nos três livros da *Retórica*, sobre os quais Plebe (1978 [1968], p.38) levanta a questão de eles conterem, ao menos, duas redações diferentes, que pertenceriam a dois períodos diferentes do pensamento retórico aristotélico, os quais ele chama “retórica antiga” e “retórica recente”. Segundo Plebe, a retórica antiga está expressa no primeiro livro com exceção do segundo capítulo, e a retórica recente está expressa no segundo capítulo do primeiro livro, no segundo e no terceiro livros.

De qualquer modo, observa-se, logo no início dessa obra, uma crítica de Aristóteles (*Retórica*, I, 1, 1354 a) àqueles que, até então, haviam dado primazia às paixões, às provas extratécnicas. Assim, afirma:

Ora, os que até hoje compuseram tratados de retórica ocuparam-se apenas de uma parte dessa arte; pois só os argumentos retóricos são próprios dela, e todo o resto é acessório. Eles, porém, nada dizem dos entimemas, que são afinal o corpo da prova, antes dedicam a maior parte dos seus tratados a questões exteriores ao assunto; porque o ataque verbal, a compaixão, a ira e outras paixões da alma semelhantes a estas não afetam o assunto, mas sim o juiz.

Observa-se, aqui, a preocupação de Aristóteles com a técnica, as provas, e já é possível notar o distanciamento de suas ideias daquelas de sua “retórica juvenil”.

No primeiro livro da obra *Retórica*, Aristóteles lança as primeiras definições gerais acerca das relações entre retórica e técnica. Ao definir a retórica como “[...] a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (*Retórica*, I, 1, 1355 b), ele atribui especial importância à arte de persuadir, mas não acredita que ela deva ser desvinculada do método, tanto que distingue duas categorias formais de persuasão: provas inartísticas e artísticas:

Das provas de persuasão, umas são próprias da arte retórica e outras não. Chamo provas inartísticas a todas que não são produzidas por nós, já existem antes: provas como testemunhos, confissões sob tortura, documentos escritos e outras semelhantes; e provas artísticas, todas as que se podem preparar pelo método e por nós próprios. De sorte que é necessário utilizar as primeiras, mas inventar as segundas (*Retórica*, I, 1, 1355 b).

Por isso, sistematizará as provas de persuasão que possibilitarão, aliadas a outros meios descritos por ele nos livros II e III, atingir a persuasão desejada. Assim, ele explica que “[...] as

provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: umas residem no caráter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar” (Retórica, I, 1, 1356a). Hoje, são conhecidas de forma mais comum como *éthos*, *páthos* e *lógos*, e esses ainda influenciam, de modo definitivo, a maneira como argumentamos.

Apesar de a retórica de Aristóteles conservar um aspecto quase lógico muito forte, não se confunde com a lógica, uma vez que, nesta, há demonstrações irrefutáveis, enquanto a argumentação aristotélica parte do domínio da *doxa*, do verossímil, do que é aceitável com base na opinião.

Assim, vê-se que a própria natureza da *doxa* requer que se parta daquilo que é fundado na opinião comum, do que parece ser credível a todos para persuadir, ou seja, dos *tópoi*. Por isso, Aristóteles não poderia desconsiderá-los ao formalizar os argumentos retóricos: entimema e exemplo.

O entimema, prova dedutiva, é um silogismo retórico no qual fica sugerida uma conclusão por meio de uma premissa apenas, pois a outra lhe falta. O exemplo, usado na argumentação indutiva, é dividido por Aristóteles em duas espécies: os que partem de fatos anteriores para provar um raciocínio ou os que partem de parábolas, fábulas, provas que não são factuais para a argumentação. Sobre o emprego de ambos, Aristóteles (Retórica, I, 1, 1356b) afirma que “[...] uns oradores são melhores em exemplos e outros em entimemas. Não são, portanto, menos persuasivos os discursos baseados em exemplos, mas os que se baseiam em entimemas são mais aplaudidos”.

Apesar de Aristóteles ter formalizado apenas essas duas categorias de argumentos retóricos, entimema e exemplo, nota-se que, ao descrever as características da retórica epidítica, ele concebeu mais um argumento retórico: a amplificação, que “[...] enquadra-se logicamente nas formas de elogio, pois consiste em superioridade, e a superioridade é uma das coisas belas” (Retórica, I, 9, 1368a).

Essa formalização de argumentos retóricos só foi possível porque Aristóteles considerou como mais importante o ouvinte, pois é ele, em última instância, que direciona a argumentação do orador. Aristóteles (Retórica, I, 3, 1358a, 1358b) afirma que “[...] o discurso comporta três elementos: o orador, o assunto de que fala, e o ouvinte; e o fim do discurso refere-se a este último, isto é, ao ouvinte”.

Assim, de acordo com o grupo de ouvintes e suas características, o estagirita define o gênero oratório a ser empregado, bem como o tipo de argumentação. Mosca (2004 [1997], p.32), para elucidar esses gêneros oratórios, sistematiza-os em um quadro em que se pode verificar a finalidade, o tempo, a categoria, o auditório, os critérios de avaliação e os tipos de argumentos envolvidos em cada um deles.

Gênero	Finalidade	Tempo	Categoria	Auditório	Avaliação	Argumento
Judiciário	Acusar / Defender	Passado	Ética	juiz/jurados	justo / injusto	entimema (dedutivo)
Deliberativo	Aconselhar/ Desaconselhar	Futuro	Epistêmica	assembleia	útil / prejudicial	exemplo (indutivo)
Epidítico	Elogiar / Censurar	Presente	Estética	espectador	belo / feio	amplificação

Tabela 3: gêneros oratórios

Ainda que cada um desses gêneros tenha sua especificidade, Aristóteles observa uma flexibilidade entre os usos dos elementos característicos de cada gênero. Assim, é possível que, no deliberativo, além de se aconselhar a respeito do conveniente ou do prejudicial, se vinculem a tal argumentação também reflexões sobre o belo ou o feio, característico do epidítico, para complementar o discurso. Aristóteles (Retórica, I, 3, 1358b), assim, afirma:

Para o que delibera, o fim é o conveniente ou o prejudicial; pois o que aconselha recomenda-o como o melhor, e o que desaconselha dissuade-o como o pior, e todo o resto – como o justo ou o injusto, o belo ou o feio – o acrescenta como complemento.

Mosca (2004 [1997], p.32), ao refletir sobre essa flexibilidade dos gêneros, afirma:

Na realidade, embora esses gêneros sejam bem delineados, dentro da mesma argumentação podem ocorrer traços dos três tipos de discurso, numa relação de dominância e não de exclusão, tal como se pôde observar a partir da especificação dos lugares próprios de cada um, em que já se entrevêm determinadas imbricações. Os diversos tipos de discurso convivem, na tentativa de ganhar a adesão do público e o seu assentimento, ou seja, de convencê-lo da validade da causa proposta e persuadi-lo à sua aceitação.

A sistematização de gêneros oratórios de Aristóteles foi tão relevante que influenciou estudos posteriores. No entanto, convém lembrar que uma classificação parecida já havia sido feita por Anaxímenes de Lâmpsaco, ao reconhecer dois gêneros: o *contional*, relativo à

assembleia do povo, e o judiciário. Mas estes se dividiam em sete espécies: aconselhar, desaconselhar, louvar, vituperar, acusar, defender e investigar.

Cabe salientar ainda que, ao sistematizar os gêneros oratórios e considerar os diferentes tipos de ouvintes, Aristóteles amplia o campo da retórica, antes restrita às áreas jurídica e filosófica, a todos os lugares em que ocorre argumentação. Essa é a primeira vez que a retórica se vê dotada de um verdadeiro âmbito geral e torna-se uma técnica aplicável a qualquer assunto, pois proporciona, simultaneamente, um método de trabalho e um sistema crítico de análise, que podem ser empregados não somente na construção de um discurso mas também na interpretação de qualquer forma de discurso.

Como se pode notar até aqui, Aristóteles foi muito cuidadoso ao definir a forma do discurso, tanto quando sistematizou os gêneros quanto quando estabeleceu os três tipos de provas e formalizou as categorias de argumentos. Mas, certamente, reconhecia a importância do conteúdo para a argumentação, sem o qual a retórica se aproximaria das práticas sofísticas anteriores. Prova disso é a inclusão de todos os tratados e compêndios de ordem ética, política e estética no primeiro e segundo livros da *Retórica* e o tratado sobre as emoções (ira, calma, amizade, confiança, vergonha, amabilidade, piedade, indignação, inveja, emulação e seus opostos) que está no segundo livro.

A partir disso tudo, pode-se concluir que: os dois primeiros livros da *Retórica* tratam da pesquisa das fontes da argumentação; o terceiro de questões ligadas à expressão, porque, segundo Aristóteles (*Retórica*, III, 1, 1403b), “[...] não basta possuir o que é preciso dizer, mas torna-se também forçoso expor o assunto de forma conveniente; e isto contribui em muito para mostrar de que tipo é o discurso”.

Crisipo (280 – 208 a.C), filósofo grego do período estóico, viria posteriormente formalizar sobre os componentes do sistema retórico, os quais, de certa maneira, estavam presentes na obra de Aristóteles:

Inventio: é a fonte de todos os argumentos, provas e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso.

Dispositio: é a maneira de organizar internamente o discurso, ou seja, seu plano. É dividida em: exórdio ou proêmio, narração ou descrição, confirmação ou provas e peroração ou epílogo. De acordo com Aristóteles, o exórdio é o início do discurso, cuja função é tornar o auditório atento e benevolente. A narração é a exposição aparentemente objetiva dos fatos

relativos à causa, orientados segundo as necessidades da acusação ou da defesa. A confirmação traz provas demonstrativas seguidas por uma refutação dos argumentos adversários. Finalmente a peroração é o que está no fim do discurso. Tem a função de tornar o ouvinte favorável à causa do orador por meio de amplificações ou minimizações, despertar um comportamento emocional no ouvinte e recapitular o já dito.

Elocutio: são as escolhas no plano da expressão para que haja adequação de forma e conteúdo. Para isso deve-se considerar, segundo Aristóteles, correção, clareza, concisão, adequação e elegância.

Actio: é a ação de proferir o discurso, em que se incluem elementos extra-textuais como: ritmo, entonação, timbre de voz e gestualidade.

A classificação de Crisipo baseada na sistematização de Aristóteles e posteriormente acrescida da *memoria*, contribuição romana a ser vista mais adiante, indubitavelmente exerceu influência sobre todos os estudos posteriores a respeito de retórica.

Após o período clássico, iniciou-se o período helenístico, caracterizado pela fusão da cultura grega com outras, orientais. Os romanos, em pleno expansionismo, anexaram a Grécia em 146 a.C. Muito da cultura grega já havia sido então assimilado pelos romanos, que admiravam principalmente sua religião, retórica, e gramática. Obviamente, todo o desenvolvimento dos estudos retóricos que havia sido realizado até ali influenciaram os romanos e, assim como a organização sócio-política da Grécia favoreceu o surgimento da retórica, o mesmo se deu em Roma na época de Cícero (106 – 43 a.C), durante a República, ainda que esta estivesse em sua fase final.

Apesar de Cícero e sua obra *De Oratore* terem sido um marco na história da retórica latina, há ainda um tratado anterior a este que merece especial atenção: *Rhetorica ad Herennium*, do retor Cornifício.

Este tratado, datado do século I a.C, é o tratado latino mais antigo de que se tem notícia, além de nos ter chegado ainda hoje em formato original, diferentemente de diversas obras da antiguidade.

Resume-se a obra de um erudito que, tendo escrito para seu amigo Herennius, examina os deveres do orador, a divisão das quatro componentes do sistema retórico, especialmente a *inventio* e a *elocutio*, e acrescenta a elas uma quinta parte, a *memoria*.

A divisão do sistema retórico romano passa a ser composta, então, por cinco elementos, a saber: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio* e *memoria*. Esta última seria a retenção do assunto a ser transmitido em um discurso oral. O acréscimo da *memoria* às componentes do sistema retórico romano é o que o distingue do grego.

Além disso, distanciando-se, porém, de Aristóteles, Cornifício não se interessava pela problemática filosófica que envolvia a retórica: sua preocupação era apenas transpor para a terminologia latina todas as fontes gregas.

Impactada e beneficiada pelo desenvolvimento da república romana, que atribuía especial importância à palavra e ao debate público, a retórica, teoria viva e plural, se coloca no centro da cultura geral e política da época. Assim, o orador era visto como um modelo a ser seguido, modelo de que Cícero (106 – 43 a.C) era exemplo.

Diferente de Cornifício, que se preocupou mais com as questões formais e técnicas da retórica, Cícero, a exemplo de Aristóteles, insistiu nas relações existentes entre filosofia e retórica, entre forma e conteúdo, e advém daqui sua originalidade. Sobre isso, Barilli (1985 [1979], p.43) afirma:

Mas também aqui se perfila uma originalidade ciceroniana, e ainda a sua extraordinária actualidade, pela recusa de dar prioridade exactamente aos conteúdos, aos significados, descurando os modos ou os significantes, e as circunstâncias ou os contextos em que nos movemos. Em suma, recusa de uma filosofia sistemática, dogmática, definitivamente elaborada, e elogio, pelo contrário, de um espírito “aberto”, flexível; de uma filosofia de sabor inconfundivelmente retórico, mais do que analítico ou dialéctico.

Em *De oratore*, obra principal da retórica ciceroniana, Cícero recusa mais uma vez o especialismo e o tecnicismo. A retórica, aqui, é vinculada a *práxis* e, como tal, acompanha o *civis romanus*. Sobre o livro *De oratore*, Barilli (1985 [1979], p.44) explica que a retórica:

[...] não pode ser considerada como mera arte de formas, de palavras, de significantes. As palavras devem estar constantemente ligadas às coisas, segundo um estreito vínculo relacional. É esta a tese que o próprio autor introduz no exórdio, e que depois, no decurso do diálogo, caberá a Crasso defender (sobretudo no I e no III livros).

Assim, contra o esvaziamento formalista e o demasiado uso de regras, Cícero recorda a tarefa principal do orador: penetrar nos conteúdos, nos dados das causas que pretende debater. Não menospreza o elemento racional da técnica, mas adiciona a ela o elemento empírico da experiência e do exercício.

Com a queda da República, a retórica latina entrou em crise, já que aquele ambiente inicialmente propício para seu desenvolvimento findou-se. Neste período, um último nome se destaca: Quintiliano.

Quintiliano (35 – 95) , orador, advogado e professor de retórica , tornou-se amplamente reconhecido por sua obra *Institutio oratoria*, composta por doze livros, nos quais examina minuciosamente cada aspecto da retórica com o objetivo de fazer o levantamento histórico e crítico das teorias retóricas. Sua obra, devido à extensão e riqueza de detalhes, pode ser classificada por vezes como enciclopédia.

Sobre a diferença entre ele e Cícero, Barilli (1985 [1979], p.51) afirma que “Quintiliano, ao contrário de Cícero, é fundamentalmente um mestre de retórica, um teórico e um historiador desta ‘arte’, mais do que um utente propriamente dito, um homem político que faça dela instrumento de combate”.

2.3 Período de Declínio

Como mencionado anteriormente, o declínio da retórica latina teve início com o fim da República, conforme observam Breton e Gauthier (2001 [2000], p.46): “Praticamente depois de Cícero e do fim da República, já não se procura convencer os auditórios que exercem o direito de decisão. A soberania dos auditórios foi transferida para o imperador”.

Se compararmos a retórica desse período com a função exercida por ela no século V a.C. , pode-se pensar ter havido um completo declínio, já que a figura do imperador restringe seu alcance. No entanto, no período decadente do Império, no século II iniciou-se a Patrística, que se desenvolveu em contexto propriamente retórico:

[...] é digno de nota o facto de a Patrística se desenvolver quase completamente no âmbito de um género tipicamente retórico, o judicial, dado que a primeira tarefa dos *Patres* consiste precisamente em defender a religião cristã das acusações ignóbeis que lhe foram movidas pelo paganismo. (BARILLI, 1985 [1979], p. 57, 58)

Desde Tertuliano (160 - ?), a Patrística foi permeada pela literatura e retórica clássicas. Tanto que uma de suas principais figuras, Agostinho (354- 430), foi professor de retórica antes de se converter ao Cristianismo e utilizou esse conhecimento ao longo de toda a sua obra, ainda que não fosse um entusiasta do uso da técnica.

Sobre a retórica, em *De doctrina christiana*, Agostinho expressa uma precaução com relação a um normativismo minucioso e banal, confirmando, nesse sentido, sua afinidade com Cícero e, conseqüentemente, com Platão. Tanto que, após sua conversão ao Cristianismo e o abandono do ensino da retórica, nos *Libritres in Academicos* ele se propõe a refutar o verossímil, em consonância com o pensamento de muitos *Patres*.

Na Patrística, bem como no Cristianismo de um modo geral, há uma forte influência das ideias de Platão, configurando o que Barilli (1985 [1979], p.57) chama de super-platonismo,

[...] visto que aquela instituição da verdade, tão forte que afasta a sombra da aparência, aquela superior convergência de motivos cognitivos e motivos éticos, que Platão tentava assegurar unicamente com as energias do homem, regressa agora com um aval bem diferente, com o conforto da revelação.

Após a Patrística, o ponto mais alto da expressão da filosofia cristã medieval foi a Escolástica, que começa a se desenvolver a partir do século IX tendo seu apogeu no século XIII. O nome é devido ao fato de ser a filosofia ensinada nas escolas pelo *scholasticus*, professor das artes liberais (Trivium e Quadrivium) e também de filosofia e teologia.

Desde Boécio, que traduziu e comentou entre outras obras o *Organon*, a lógica aristotélica estava estabilizada na filosofia cristã. No entanto,

O século XIII assinala uma ruptura, como é sabido, pelo afluxo da filosofia aristotélica veiculada pelos pensadores árabes, ou melhor, da física e da metafísica. [...] os novos e substanciais interesses pela física conduzem a um desenvolvimento sem igual da ‘demonstração’, e portanto da lógica analítica; enquanto que o interesse pela metafísica provoca um incremento do espírito dialético. (BARILLI, 1985 [1979], p.66)

A técnica retórica passa então a sofrer de uma falta de atenção que, em última análise, seria um mal pior do que a desconfiança de que era alvo em Agostinho. Ainda segundo Barilli, Tomás de Aquino (1225 – 1274), por exemplo, conhece e respeita a retórica aristotélica, mas, em toda a sua *Summa Theologiae*, refere-se a ela apenas em quatro passagens, em uma delas para reafirmar sua condição menor em relação à dialética. Assim, seus esforços centraram-se no caráter demonstrativo das ciências físicas e na disputa dialética em torno de questões teológicas.

Entretanto, a predominância do espírito dialético no século XIII não significa que não se fizesse uso algum das técnicas retóricas nos discursos e pregações, as quais seriam inimagináveis sem a *actio*, por exemplo. Havia, apenas, uma reserva quanto à propagação do

conhecimento retórico normativista, uma vez que a retórica poderia ser desvinculada de preocupações relacionadas ao conteúdo.

Assim, a retórica acabou tornando-se, com o passar dos anos, um meio utilizado pelas autoridades religiosas com o fim de interpretar as Escrituras Sagradas, suas metáforas, alegorias, jogos de palavras e transmiti-las aos fiéis. Ou seja, tornou-se uma retórica sem antagonistas.

No âmbito educacional, já no século IX, a retórica foi reduzida e incluída no estudo das disciplinas formais, ou seja, o *trivium*, que, constituído por gramática, retórica e lógica, tinha como objetivo prover disciplina à mente para que esta encontrasse expressão na linguagem, especialmente no que se refere ao estudo da matéria e do espírito, enquanto o *quadrivium*, que era constituído por música, aritmética, geometria e astronomia, classificava-se no âmbito das artes reais porque tinha por objeto o conhecimento da realidade.

A retórica torna-se, por um longo período, sinônimo de figuras de linguagem e serve apenas à literatura (poética). Sobre isso, Mosca (2003, p.156) afirma que “Durante parte de sua história, em algumas culturas, a retórica ficou assim confinada ao estudo das figuras, projetando a imagem de algo supérfluo e de discurso vazio. Longe estava do que Aristóteles havia sistematizado em seus trabalhos”.

Plebe (1978 [1968], p.73), sobre esse período de declínio da retórica, afirma:

Depois de Quintiliano, a retórica latina não produziu mais obras de verdadeira genialidade. Como escreve Riposati, “todos os que virão depois dele, ora fazendo eco a orientações estóicas, platônicas, peripatéticas e hermagóricas, ora apoiando-se inteiramente em Cícero e em Quintiliano, com frequência criarão dispersões e confusões de idéias, que não vão além das exigências da escola”.

No entanto,

[...] Não é senão com o questionamento sobre o racionalismo cartesiano do Século das Luzes e o embate contra o positivismo do final do séc. XIX e prolongamento no século XX, que o reexame das antigas teorias recolocaram a Retórica nos seus legítimos trilhos, redimensionando as suas funções e apontando o seu alcance nas práticas sociais do mundo contemporâneo. (MOSCA, 2003, p.156)

É, então, sobre esse período de renovação que trataremos a seguir.

2.4 Período de Renovação

Definitivamente, o ano de 1958 foi um marco no avanço dos estudos retóricos pós-Idade Média. Isso se deveu às publicações simultâneas de duas obras: *O tratado da argumentação: a nova retórica*, de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, em Bruxelas, e *Os usos do argumento*, de Stephen Edelson Toulmin, em Cambridge.

Ambos os teóricos pretendem um distanciamento da lógica formal em suas obras, porém, cada um a sua maneira. Perelman e Tyteca valorizam o verossímil e destacam a importância da *doxa*. Toulmin, em contrapartida, tenta reformar essa lógica e torná-la aplicável às situações cotidianas da discussão, ou seja, fazer uma *working logic*.

Verificaremos, então, as peculiaridades de cada um desses teóricos da argumentação em suas obras.

a) **Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca: *O tratado da argumentação: a nova retórica***

Chaïm Perelman (1912 – 1984), filósofo e jurista belga, ao publicar *O tratado da argumentação: a nova retórica*, em colaboração com Lucie Olbrechts-Tyteca, renova o interesse intelectual pela retórica, há muito tempo reduzida apenas ao estudo das figuras de linguagem.

Neoaristotélico, reconhece o valor que o raciocínio analítico tem em diversos campos de estudo que privilegiam a convenção e a verdade, tais como a matemática, por exemplo. No entanto, destaca o valor do raciocínio dialético que se baseia na opinião, no verossímil e, conseqüentemente, no discutível, no negociável. Sobre isso, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.1) afirmam:

A própria natureza da deliberação e da argumentação se opõe à necessidade e à evidência, pois não se delibera quando a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência. O campo da argumentação é o do verossímil, do plausível, do provável, na medida em que este último escapa às certezas do cálculo.

Verifica-se, assim, uma grande aproximação entre os estudos aristotélicos e perelmanianos. Perelman e Tyteca admitem, inclusive, que sua análises concernem às provas

que Aristóteles chamava de dialéticas. No entanto, esclarecem que preferiram aproximar sua teoria da argumentação do termo “retórica” e não de “dialética”, porque esta última esteve, ao longo dos séculos, ligada à própria lógica e o mesmo não ocorreu com a palavra “retórica”, cujo uso no campo da filosofia praticamente caiu em desuso.

Diferenciam-se de Aristóteles ao fazer a seguinte ressalva quanto ao objeto de estudo:

É evidente, entretanto, que nosso tratado de argumentação ultrapassará, em certos aspectos – e amplamente –, os limites da retórica antiga, ao mesmo tempo que deixará de lado outros aspectos que haviam chamado a atenção dos mestres de retórica. (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.6)

Dessa forma, não se propõe a estudar a técnica do discurso oral, que considera todas as componentes do sistema retórico (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio* e *memoria*); preocupa-se, sobretudo, com a estrutura da argumentação ao priorizar a análise de textos escritos, considerando, assim, a *inventio*, a *dispositio* e a *elocutio*.

Sobre isso, Barilli (1985 [1979], p.138) afirma que o modo como Perelman trata a argumentação na nova retórica “leva-o a privilegiar as duas primeiras partes, a *inventio* e a *dispositio*, mas abstém-se de desprezar a *elocutio*, e sobretudo de lhe conferir um papel à parte”.

O que Perelman e Tyteca conservam de Aristóteles é a ideia de auditório como fim do discurso: “[...] o que conservamos da retórica tradicional é a idéia mesma de *auditório*, que é imediatamente evocada assim que se pensa num discurso” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.7).

Assim, definem sob qual perspectiva tomarão as palavras “discurso”, “orador” e “auditório”:

[...] quando utilizarmos os termos “discurso”, “orador” e “auditório”, entenderemos com isso a argumentação, aquele que a apresenta e aqueles a quem ela se dirige, sem nos determos no fato de que se trata de uma apresentação pela palavra ou pela escrita, sem distinguir discurso em forma e expressão fragmentária do pensamento. (PERELMAN ; TYTECA, 2005 [1958], p.7)

Adotamos, ao longo desta pesquisa, a definição de “discurso” como argumentação, inclusive no termo “ação-discurso”, pois, assim como para Perelman e Tyteca (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.61) a argumentação “[...] é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente”, também o é, em certa medida, a fala do professor.

Se o objetivo da argumentação é desencadear um efeito nos ouvintes ou mesmo criar neles a disposição para agir de acordo com as intenções do orador, é necessário que este orador esteja alinhado aos valores do auditório, que pareça simpático a eles e que, por vezes, se destitua de suas próprias opiniões para considerar as do auditório que deseja persuadir, pois “[...] o importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige” (PERELMAN; TYTECA, 2005[1958], p.26).

Assim, é possível notar ao longo do *Tratado da argumentação: a nova retórica* o cuidado que Perelman e Tyteca têm com a questão do auditório. Isso é tão relevante que discutem em cada parte do livro os recursos discursivos a serem utilizados pelo orador a fim de obter a adesão do auditório. Por isso, ressaltamos que seria reducionismo de nossa parte nos limitarmos a analisar apenas as técnicas argumentativas, visto que o orador/professor visa à adesão do auditório/aluno ao longo da ação-discurso e essa envolve diversos recursos discursivos.

Na primeira parte do livro, *Os âmbitos da argumentação*, os autores focalizam especialmente a relação orador/auditório. Começam, então, a definir o auditório como o conjunto daqueles a quem o orador pretende influenciar por meio de seu discurso e descrevem o que o orador deve fazer para obter a adesão do auditório. É necessário que seja uma pessoa autorizada a tomar a palavra, que se preocupe com a participação mental do ouvinte, que tenha apreço pelo seu consentimento, que lhe preste atenção, que o conheça, enfim, que se adéque a ele continuamente.

Desse modo, o que caracteriza o grande orador, segundo Perelman e Tyteca, é a arte de levar em conta, na argumentação, a heterogeneidade de seu auditório, sua cultura, seu meio social, enfim, seus valores, suas verdades. Por isso, criticam o orador descuidado que, falando apaixonadamente a seu auditório, os imagina sensíveis aos mesmos argumentos que a ele persuadiram.

O grande orador, aquele que tem ascendência sobre outrem, parece animado pelo próprio espírito de seu auditório. Esse não é o caso do homem apaixonado que só se preocupa com o que ele mesmo sente. (...) O que parece explicar esse ponto de vista é que o homem apaixonado, enquanto argumenta, o faz sem levar suficientemente em conta o auditório a que se dirige: empolgado por seu entusiasmo, imagina o auditório sensível aos mesmos argumentos que o persuadiram a ele próprio. (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.27)

Assim, ao conceber o auditório como seres que compartilham de seus próprios interesses, valores e verdades, o orador homogeneiza o auditório. Perelman e Tyteca, no entanto, alertam-nos a respeito dos perigos de se homogeneizar a argumentação, pois certos argumentos podem ser apropriados a algumas circunstâncias, porém parecerem ridículos em outras. Por isso, salientam que, por mais que o auditório seja inevitavelmente uma construção mais ou menos sistematizada feita pelo orador, esse deve concebê-lo o mais próximo possível da realidade, pois conhecer aquele para quem se fala é condição prévia para qualquer argumentação. Este, obviamente, é um grande desafio quando se argumenta tanto para o auditório universal quanto para o auditório particular.

Quanto aos tipos de auditório, Perelman e Tyteca os classificam em três: auditório universal, particular e o próprio orador (deliberação íntima).

O auditório universal é formado pela humanidade inteira e o orador deve, perante ele, manipular a prova lógica, convencê-lo do caráter coercivo das evidências e da sua validade intemporal e unânime. Perelman e Tyteca, no entanto, salientam que essa é uma unanimidade e uma universalidade que o orador imagina e que não se trata, aqui, de um fato comprovado.

O auditório particular é formado apenas pelo interlocutor a quem se dirige o orador, ou por um grupo de interlocutores que compartilham dos mesmos interesses. Neste caso, cabe ao orador sondar os valores daquele grupo específico ou daquela pessoa para persuadi-la.

Há, ainda, outro tipo de auditório particular: aquele formado pelo próprio orador. Neste, ele não buscaria apenas argumentos que favorecessem a tese em que deseja fazer a audiência acreditar, mas reuniria todos e optaria, após pesar os aspectos positivos e negativos, pelo que lhe parecesse melhor.

Sobre a argumentação voltada a esses tipos de auditório, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.31) afirmam: “Propomo-nos chamar persuasiva a uma argumentação que pretende valor só para um auditório particular e chamar convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional”.

Essas relações entre auditório particular e persuasão, e entre auditório universal e convicção se explicam pela própria natureza dos auditórios, uma vez que, com o particular, deve-se partir de valores mais específicos, portanto menos unânicos e absolutos. Já com o auditório universal, deve-se partir de argumentos mais racionais.

Assim, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.30) explicam a diferença entre persuadir e convencer:

Para quem se preocupa com o resultado, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação. [...] Em contrapartida para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir.

É preciso salientar, ainda, que, ao discorrer sobre as diferenças entre persuadir e convencer, Perelman e Tyteca (2005 [1958]) não afirmam que esses conceitos devam caminhar em separado: ao contrário, adverte que é um erro conceber o homem como constituído de faculdades completamente separadas.

Portanto, é necessário conhecer o auditório para que se possa escolher meios adequados para condicioná-lo. Conhecê-lo não é apenas condicioná-lo, mas saber a cada momento o tipo de condicionamento realizado. Dentre os tipos de condicionamento descritos por Perelman e Tyteca, há alguns voltados à *actio*, os quais ele menciona, mas logo adverte que não irá desenvolvê-los ao longo de sua obra; chama-os de meios auxiliares. São eles: música, iluminação, jogos de massas humanas, etc. Além destes, o que de fato terá espaço em sua obra é o condicionamento através do discurso. Este nos interessa sobremaneira na presente pesquisa, uma vez que analisaremos justamente a ação-discurso do orador/professor.

Na segunda parte de sua obra, *O ponto de partida da argumentação*, Perelman e Tyteca tratam do acordo com o auditório, da escolha e apresentação dos dados.

Sobre o acordo, Perelman e Tyteca admitem ser “o ponto de partida de raciocínios”, isto é, aquilo que é admitido pelo auditório e de que não se deve prescindir em uma argumentação. Assim, explicam:

Esse acordo tem por objeto ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes. Por outro lado, a própria escolha das premissas e sua formulação, com os arranjos que comportam, raramente estão isentas de valor argumentativo: trata-se de uma preparação para o raciocínio que, mais do que uma introdução dos elementos, já constitui um primeiro passo para a sua utilização persuasiva. (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.73)

Perelman e Tyteca dividem, então, os objetos de acordo em duas categorias: uma relativa ao *real*, válida para o auditório universal, e a outra, ao *preferível*, válida para o auditório particular. Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.74) explicam:

A concepção que as pessoas têm do real pode, em largos limites, variar conforme as opiniões filosóficas professadas. Entretanto, na argumentação, tudo o que se presume versar sobre o real se caracteriza por uma pretensão de validade para o auditório universal. Em contrapartida, o que versa sobre o preferível, o que nos determina as escolhas e não é conforme a uma realidade preexistente, será ligado a um ponto de vista determinado que só podemos identificar com o de um auditório particular, por mais amplo que seja.

Entre os objetos de acordo pertencentes ao real, distinguem-se os fatos e as verdades das presunções. Como já dito, estamos em presença de um fato quando se pode postular a respeito dele um acordo universal. Por isso:

O modo de conceber esse auditório, as encarnações desse auditório que reconhecemos serão, portanto, determinantes para decidir o que, neste ou naquele caso, será considerado um fato e se caracteriza por uma adesão do auditório universal, adesão tal que seja inútil reforçá-la. (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.75)

Quanto às verdades, a elas é aplicável tudo o que se mencionou a respeito dos fatos. Sua única diferença é que elas são designadas por “[...] sistemas mais complexos, relativos a ligações entre fatos, que se trate de teorias científicas ou de concepções filosóficas ou religiosas que transcendem a experiência” (PERELMAN; TYTECA 2005 [1958], p.77). Já no que concerne à presunção, apesar de também gozar do acordo universal, a adesão a ela não é máxima. Por isso é preciso reforçá-la com outros elementos.

Entre os objetos de acordo pertencentes ao preferível estão os valores, as hierarquias e os lugares. Ao partir destes, o orador pretende desencadear a adesão do auditório particular. Sobre os valores, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.84) afirmam:

Estar de acordo acerca de um valor é admitir que um objeto, um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada, que se pode alegar numa argumentação, sem se considerar, porém, que esse ponto de vista se impõe a todos.

E os dividem em valores concretos e abstratos, os quais exemplificam da seguinte maneira:

Quando dizemos que os homens são iguais porque filhos de um mesmo Deus, parecemos estear-nos num valor concreto para encontrar um valor abstrato, o da igualdade; mas poderíamos dizer também que se trata, nesse caso, apenas do valor abstrato que se expressa recorrendo, por analogia, a uma relação concreta; apesar do emprego do porque, o ponto de partida estaria no valor abstrato. (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.88)

Além dos valores, Perelman e Tyteca discorrem também sobre a forma de hierarquiza-los, isto é, a maneira de organizá-los de acordo com a importância que o auditório confere a

eles e a intensidade de adesão que o orador vê despertada. Enfim, são essas hierarquias que esteiam a argumentação. Elas se expressam sob dois aspectos: “[...] hierarquias concretas, como a que expressa a superioridade dos homens sobre os animais e hierarquias abstratas, como a que expressa a superioridade do justo sobre o útil” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.90).

Os lugares gozam de tal importância que Aristóteles já dedicara a obra *Tópicos* ao desenvolvimento desse assunto, que é aqui retomado por Perelman e Tyteca. Os lugares são premissas de ordem muito geral de onde se podem tirar os argumentos. Divididos basicamente em lugares da quantidade e lugares da qualidade, os primeiros afirmam que uma coisa é melhor por razões quantitativas e os segundos conferem maior valor ao que é único, original.

Além de classificar os objetos de acordo, dedicam mais dois capítulos à escolha dos dados e à apresentação deles em forma de discurso. Os dados nada mais são do que os acordos de que dispõe o orador e nos quais se apóia para argumentar. Assim, selecionar e dispor adequadamente os dados em função do objetivo da argumentação, da interpretação do discurso e dos eventuais problemas que ela pode gerar são fundamentais para obter êxito.

Visto que esses dados são apresentados por meio da linguagem e que essa é instrumento de persuasão, é necessário observar os recursos expressivos e impressivos que ela nos oferece. Pois “[...] é pensando nas variações de forma, nas diferentes apresentações de certo conteúdo, que aliás não é o completamente igual quando apresentado de modo diferente, que será possível descobrir a escolha de uma determinada forma” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.162). Cabe salientar que essas variações da forma do discurso em função dos acordos com o auditório, bem como os recursos expressivos e impressivos empregados pelo orador/professor, serão também objeto de análise desta pesquisa.

Dentre os inúmeros recursos disponíveis para que o orador arquitecte seu discurso a fim de persuadir a audiência, as figuras têm de fato uma força argumentativa singular. Perelman e Tyteca reconhecem esse papel e distinguem as figuras de escolha, presença e comunhão das figuras de retórica utilizadas para ornato na antiguidade. Segundo Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.190), para que as figuras sejam argumentativas, são necessárias duas características:

Duas características parecem indispensáveis para que haja figura: uma estrutura discernível, independente do conteúdo, ou seja, uma forma (seja ela, conforme a distinção dos lógicos modernos, sintática, semântica ou pragmática), e um emprego que se afasta do modo normal de expressar-se e, com isso, chama a atenção.

Sobre os termos escolha, presença e comunhão, esclarecem:

Esses termos não designam gêneros dos quais certas figuras tradicionais seriam as espécies. Significam somente que o efeito, ou um dos efeitos, de certas figuras é, na apresentação dos dados, impor ou sugerir uma escolha, aumentar a presença ou realizar a comunhão com o auditório” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.195)

A opção por um tipo de figura em determinado esquema argumentativo depende não apenas do que o orador quer despertar no auditório, mas também dos ouvintes em si. Por isso, uma mesma figura empregada em esquemas argumentativos diferentes pode não produzir o mesmo efeito. Veremos mais detalhadamente nessa pesquisa os efeitos desencadeados pelo emprego das figuras junto aos tipos de argumentos na interação argumentativa entre o orador/professor e o auditório/aluno.

Por fim, na terceira parte, *As técnicas argumentativas*, Perelman classifica os argumentos em grandes grupos com o objetivo de analisar a estrutura de cada um. Porém, admite haver diferentes elementos do discurso em interação e que não se poderia, em uma situação real, analisá-los de modo isolado. Admite também que esses mesmos enunciados argumentativos poderiam ser classificados de outra maneira. Desta forma, Perelman e Tyteca não impõem uma classificação, apenas sugestionam, admitindo serem eles também limitados por suas perspectivas.

Dividem os argumentos em esquemas argumentativos que se caracterizam por processos de ligação e de dissociação:

Entendemos por processos de ligação esquemas que aproximam elementos distintos e permitem estabelecer entre estes uma solidariedade que visa, seja estruturá-los, seja valorizá-los positiva ou negativamente um pelo outro. Entendemos por processos de dissociação técnicas de ruptura com o objetivo de dissociar, de separar, de desunir elementos considerados um todo, ou pelo menos um conjunto solidário dentro de um mesmo sistema de pensamento. A dissociação terá o efeito de modificar tal sistema ao modificar algumas das noções que constituem suas peças mestras. (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.215)

Assim, verifica-se na tabela abaixo como os argumentos se dividem:

Processos de ligação	Argumentos Quase Lógicos	
	Argumentos Baseados na estrutura do real	Ligações de sucessão
		Ligações de coexistência
	Ligações que fundamentam a estrutura do real	Caso particular
		Raciocínio por analogia
Processos de dissociação	Dissociação das noções (par aparência e realidade e outros pares filosóficos)	

Tabela 4: Tipos de argumentos

Os argumentos quase lógicos apresentam-se como comparáveis a raciocínios formais e o orador pode empregá-los à medida que percebe ser relevante valer-se do prestígio do pensamento lógico em sua argumentação.

Os argumentos baseados na estrutura do real valem-se dela para estabelecer uma relação entre valores admitidos e outros que se deseja promover. Distinguem-se aqui duas categorias: as ligações de sucessão e as ligações de coexistência. As primeiras empregam o nexos causal e dizem respeito a realidades da mesma natureza. As segundas implicam um nexos entre realidades distintas.

Os argumentos que fundamentam a estrutura do real têm a função de formular, por meio da linguagem, as ligações que fundamentam essa estrutura do real. Assim, trata-se de uma argumentação em que caberá ao orador estabelecer um nexos entre elementos do real que, aparentemente, não têm relações entre si.

Além destes, há ainda argumentos que dissociam noções que se apresentam inicialmente sob o aspecto de uma unidade. A dissociação determina, assim, um rearranjo dos dados que servem de fundamento à argumentação.

Ainda nesta terceira parte, Perelman e Tyteca se voltam à análise da interação dos argumentos. Dessa forma, dissertam sobre a força dos argumentos, a interação por convergência, a amplitude da argumentação, a ordem do discurso e sua relação com a persuasão, com o método e com o condicionamento do auditório. Cabe ressaltar, ainda, que a tipologia de argumentos será também considerada em nossa análise nessa pesquisa.

Nota-se, de modo geral, que Perelman e Tyteca dividem seu livro em três partes que sustentam, todas elas, a tese inicial: “[...] é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve” (PERELMAN ; TYTECA, 2005 [1958], p. 6), e é a partir dessa tese que o orador/professor, o pesquisador da pesquisa-ação, fundamenta sua ação-discurso.

b) **Stephen Edelson Toulmin: *Os usos do argumento***

Stephen Edelson Toulmin (1922-2009), filósofo inglês, autor e educador, destaca-se por ser o primeiro a se opor de forma explícita ao positivismo e logicismo, que imperavam na época, ao formalizar sua teoria.

Em sua principal obra, *Os usos do argumento*, nota-se sua iniciativa heurística, pois Toulmin declara que “O propósito destes estudos é levantar problemas, não resolvê-los; é chamar a atenção para um campo de indagação, em vez de examiná-lo completamente; e provocar a discussão, em vez de ser usado como tratado sistemático” (TOULMIN, 2006 [1958], p.1).

Define sua obra como ensaios, e, por meio deles, contesta a lógica formal, matemática. É neste ponto que sua teoria se destaca, pois preconiza a transformação da lógica, de “idealized logic” para “working logic”. Assim, critica a separação que se estabeleceu entre lógica formal e o uso dos argumentos na vida quotidiana, para provar, reforçar e marcar posicionamentos diversos em situações reais. Sobre isso, afirma:

[...] a lógica se torna estudo teórico autônomo, tão livre de preocupações práticas imediatas quanto certos ramos da matemática pura; e, embora em todos os estágios de sua história tenha havido gente preparada para, outra vez, levantar questões sobre a aplicação da lógica, raramente se levantaram algumas das questões vitais para compreender esta aplicação. (TOULMIN, 2006 [1958], p. 3)

Dessa forma, situa seus estudos sobre a seguinte questão:

Questão central, para nós, será saber até que ponto a lógica *pode* esperar ser uma ciência formal e, ainda assim, conservar a possibilidade de ser aplicada na avaliação crítica de argumentos que efetivamente usamos ou que podem ser usados por nós. (TOULMIN, 2006 [1958], p.3)

Para Toulmin, o argumento se caracteriza essencialmente pela função justificadora que exerce e é, na verdade, a combinação de uma ou mais razões e de uma proposição que as

razões provam. Assim, mesmo sendo dinâmico, tem uma estrutura organizada que o sustenta. Isso pode ser visto por meio do “Modelo de Argumento” criado por ele para explicar seu funcionamento.

De acordo com Toulmin, o argumento é uma estrutura organizada de dados (*data*) que apoiam uma conclusão (*claim/conclusion*); esta conclusão pode ser objeto de uma qualificação modal (*modal qualifier*). A passagem dos dados para a conclusão é autorizada por garantias (*warrants*) às quais podem ser aplicadas restrições (*conditions of exception/rebuttal*). As garantias se baseiam em um conhecimento básico ou fundamento (*backing*). Este modelo de análise pode ser visto abaixo no esquema feito por ele (2006 [1958], p.150):

Figura 2: Modelo de argumento

Assim, quando acrescentados os dados, o resultado será (TOULMIN, 2006 [1958], p.151):

É necessário salientar, ainda, que os estudos de Toulmin abriram caminho para a chamada corrente anglófona, que, ainda hoje, produz estudos derivados desse campo.

2.5 Período Contemporâneo

Após essa renovação do interesse pela retórica, pode-se notar, contemporaneamente, que ela está longe de constituir um objeto de estudo único; prova disso são os diversos estudos em desenvolvimento nos quais, por vezes, ela é associada a áreas interdisciplinares, tais como semiologia, psicologia, comunicação, linguística, etc. Vê-se, assim, que, apesar de seu nascimento ser datado do século V a.C, sua vitalidade no século XXI sob a nomenclatura de argumentação é louvável.

Devido ao grande número de pesquisas que têm sido desenvolvidas, é inicialmente complexo sistematizar um panorama dessa contemporaneidade. No entanto, para que seja possível identificar alguns rumos significantes de investigação, recorreremos a uma subdivisão tal como Breton e Gauthier (2001 [2000], p.19) propõem, isto é, em dois grandes grupos: a corrente anglófona e a corrente francófona. Obviamente, há ainda outros estudos que não serão por nós abordados aqui.

a) **Corrente Anglófona**

Segundo Breton e Gauthier (2001 [2000], p.94), apesar de não se poder falar aqui em filiação explícita a Toulmin, os estudos anglófonos parecem fundamentalmente tributários do caminho aberto por ele, já que guardam alguma semelhança quanto ao estudo da forma lógica.

Charles Hamblin (1922-1985), australiano, autor da obra *Fallacies* (1970), foi quem renovou os estudos das falácias acrescentando a eles as falácias informais, o que pode, ainda segundo Breton e Gauthier (2001 [2000], p. 96), “[...] ser visto como uma tentativa semelhante à de Toulmin, de extensão da lógica formal e de alargamento do campo da argumentação”.

Hamblin define a falácia como um argumento defeituoso por definição, pois é não-válido com aparência de validade. O importante para ele é, na verdade, compreender os mecanismos por meio dos quais um argumento pode ser válido sem necessariamente o ser.

Após os estudos de Hamblin, outros autores se apoiaram sobre seus escritos para expandir os estudos da lógica informal. Um deles é R. J. Fogelin, que vê a argumentação como uma atividade linguística, por isso pragmática, e que deve ser completada por uma lógica informal. A pragmática presente em Fogelin abre caminho para estudos que enxergarão o argumento sob uma perspectiva mais prática, em função de um contexto de comunicação.

A análise das falácias e os estudos da lógica informal serviram de base para o chamado pensamento crítico (*critical thinking*) que hoje se expande para diversas direções. Neste movimento, retomam-se os raciocínios dedutivo, indutivo e as falácias, que são aplicados a situações concretas de discurso, e sugerem-se exercícios. Segundo Breton e Gauthier (2001 [2000], p. 110):

O pensamento crítico, pelo menos em certas investigações, assume um aspecto bastante normativo, ao basear-se no que poderíamos chamar um “axioma de desconfiança” segundo o qual a linguagem é enganadora e a organização social favorece a manipulação, perante a qual os indivíduos estariam desprotegidos.

Os trabalhos mais significativos sobre pensamento crítico são de Linda Little e Ingrid Greenberg (1991), Francis Watanabe Dauer (1989), Frederick Little, Leo Groarke e Christopher Tindale (1989), e David Hitchcock (1983).

No final da década de 80, por isso, concomitante ao *critical thinking*, desenvolvem-se algumas teorias que abordam argumentação em uma perspectiva pragmática, em função do contexto da comunicação, e que são relativamente normativas. Entre seus representantes estão: Trudy Govier; Douglas Walton, Charles Willard, Frans Eemeren e Rob Grootendorst.

Trudy Govier é filósofa canadense e autora da obra *A Practical Study of Argument*, na qual explica sua teoria “prática” da argumentação. Para ela, o argumento é um conjunto de proposições dispostas em premissas e conclusão com uma função justificadora e uma finalidade persuasiva.

Douglas Walton (1942 -) canadense, acadêmico e autor, propõe, segundo Breton e Gauthier (2001 [2000], p.116), “[...] uma teoria totalizadora da argumentação”. Douglas teorizou, na verdade, o que se poderia chamar de teoria dialógica, já que, ao usar a lógica

informal e o pensamento crítico, caracterizou a argumentação essencialmente em função do contexto de intercâmbio no qual ela se realiza.

Nota-se inclusive que, para ele, argumento consiste em uma proposição fundamental para estabelecer uma conclusão de acordo com um procedimento apropriado a um diálogo racional. É relevante ainda salientar:

No mesmo espírito de Toulmin, Walton não estabelece a sua teoria da argumentação contra a lógica, muito pelo contrário. A seus olhos, a argumentação diz respeito a uma pragmática lógica (*logical pragmatics*): de certa forma, um argumento é realmente um conjunto de proposições, mas tal como é utilizado numa situação de intercâmbio discursivo. Num certo sentido, a iniciativa de Walton consiste em indexar a lógica em contexto (BRETON; GAUTHIER, 2001 [2000], p.117).

Charles Willard (1945-), norte americano, conhecido como teórico da retórica e argumentação, difere-se dos demais por sua ambição heurística. Para ele, o argumento é uma noção multidisciplinar que teria estado sempre no centro de domínios de estudos diferentes, tais como filosofia, sociologia, lógica, ética, política, etc. Sua teoria contempla duas perspectivas: a sociológica e a epistemológica. A partir da primeira, mostra-se como a argumentação estrutura as relações entre indivíduos e grupos, e na segunda, a maneira como ela regulariza os saberes. Sobre a teoria de Willard, Breton e Gauthier afirmam:

Deste modo, Willard constrói um quadro teórico muito vasto em torno do interaccionismo e do construtivismo, que o leva a interessar-se menos pela argumentação e os argumentos enquanto tais e mais pelas suas consequências epistémicas (BRETON; GAUTHIER, 2001 [2000], p.120).

Willard acredita, enfim, que a argumentação surge do desacordo, de um momento de confronto de dois pontos de vista opostos em que são desenvolvidas justificações e demonstrações; nesse sentido é que sua teoria classifica-se, segundo Breton e Gauthier (2001 [2000], p.120), como “oposicional”.

Os holandeses Frans van Eemeren (1946-) e Rob Grootendorst (1944 -), na teoria da pragmadialética, unem mais os aspectos pragmático e normativo. Veem a argumentação como um processo de resolver uma divergência de opiniões por meio de uma discussão crítica. Denominam a teoria “pragmadialética” porque, para eles, a argumentação é pragmática, já que se desenvolve em um contexto de interação comunicativa, e dialética, no sentido aristotélico do termo. Por isso é normativa, pois o caráter racional da discussão determina as condições de sua validade.

A contribuição mais significativa de ambos foi a formulação de dez regras estabelecidas tecnicamente com vistas à realização de uma discussão crítica.

b) Corrente Francófona

Segundo Marc Angenot, “[...] aquilo que se tem realizado em retórica, no mundo francófono, há meio século, parte integralmente de Chaïm Perelman e tira partido tanto de suas contribuições como da crítica de algumas de suas abordagens” (ANGENOT, 2012, p.144).

O matemático e teórico da argumentação Jean-Blaise Grize (1922 - 2013), semelhante à Toulmin, questiona a pretensão da lógica matemática a governar o saber; assim, defende uma lógica “natural”, “do quotidiano”. Diferente do que se possa pensar, não se trata de desprezar a lógica, mas de reformá-la, completá-la, incorporar a ela conteúdo, operações originais, criadoras e não apenas mecânicas, pois ela se desenvolve em um quadro discursivo, dialógico e comunicacional.

A teoria de Grize comporta duas características principais: é pragmática e construtivista. Pragmática porque trata de uma atividade lógico-discursiva, e construtivista porque decorre de uma atividade de esquematização. Sobre ela, Breton e Gauthier (2001 [2000], p.129) explicam:

A esquematização designa ao mesmo tempo a produção e o resultado do universo de discurso da atividade lingüística de comunicação: a representação global da situação discursiva. Essa representação é a do próprio locutor, do seu ouvinte ou auditório (das suas atitudes e comportamentos), das suas inter-relações, do assunto do diálogo e do seu contexto de formação. Grize insiste energicamente no facto de que a esquematização é uma criação de sentido sobre o pano de fundo de “pré-construções sociais” (ou “representações sociais”), submetida, por outro lado, a condições de coesão e de coerência.

Finalmente, em consonância com a teoria Perelmaniana, Grize reconhece duas características da argumentação: sua finalidade persuasiva e intrínseca a ela, e a coexistência de fatos e valores.

Tal como Grize, Georges Vignaux recusa a distinção radical entre argumentação e demonstração; para ele, ambas são formas de raciocínio que se mesclam. Sob essa perspectiva, Vignaux analisa as operações lógicas e retóricas que regem a argumentação. Sobre a primeira,

assinala haver compatibilidade e continuidade entre noções inicialmente opostas como fatos e valores; quanto à segunda, relaciona-se com a preparação dos argumentos. A partir destas observações, Vignaux conceitua argumentação como teatralidade, encenação, e explica haver uma relação de representação entre o conteúdo da argumentação e a exterioridade para a qual ela se orienta.

Distingue-se de Perelman por acreditar ser a argumentação mais uma representação construída pelo locutor, tendo em vista um auditório, do que um raciocínio do verossímil que se opõe à lógica.

Por aproximar as estratégias discursivas em que a argumentação se desenvolve de estratégias cognitivas, torna sua concepção, dentro do âmbito da argumentação, relativamente construtivista.

Christian Plantin (1947 -), linguista, aborda a argumentação a partir de uma dimensão dialogal em que se “[...] renuncia a ver na argumentação algo de elementar, em todos os sentidos do termo, e se propõe a repensar a atividade argumentativa em um quadro ampliado, no qual a enunciação está situada contra o pano de fundo do diálogo” (PLANTIN, 2008 [2005], p.63).

Para ele, “Não pode haver argumentação a não ser quando existe desacordo sobre uma posição, isto é, confrontação de um discurso e de um contra-discurso” (PLANTIN, 2010 [1996], p.22). Assim, ela se estrutura sobre o tripé proponente, oponente e terceiro.

Segundo Plantin (2008 [2005], p.76)

A cada um desses polos corresponde uma modalidade discursiva específica, discurso de Proposição (sustentado pelo Proponente), discurso de Oposição (sustentado pelo Oponente) e discurso da Dúvida ou do questionamento, definidor da posição do Terceiro.

A partir dessa perspectiva, Plantin (2008 [2005], p. 64, 65) define o modelo dialogal como aquele em que:

[...] a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta. Em tal situação, têm valor argumentativo todos os elementos semióticos articulados em torno dessa pergunta. Em particular, as justificativas podem se fazer acompanhar de uma série de ações concretas, coorientadas pelas falas e visando tornar sensíveis as posições defendidas.

Desta forma, pode-se afirmar que a perspectiva dialogal é, segundo Plantin (2008 [2005], p.87), integradora, já que:

Ela retoma as aquisições fundamentais da teoria da argumentação na língua (orientação), da lógica natural (construção de objetos), integrando uma dimensão crítica imanente. Ela permite estabelecer um vínculo com uma rica tradição de estudos lógicos e retóricos. Ela abre novas perspectivas para a relação entre argumentação e demonstração, bem como sobre o lugar da emoção na troca argumentativa.

Uli Windisch (1946 -), suíço, sociólogo e ensaísta, aproxima a argumentação de uma perspectiva sociológica; interessa a ele analisar a chamada “razão social”, ou seja, as formas de explicação que os atores sociais produzem sobre os fenômenos sociais. Assim, por meio de paradigmas da atribuição causal, aplica formas lógico-discursivas de explicação causal aos conteúdos, e identifica estilos argumentativos comuns, sendo estes: estilo pseudo-argumentativo, o estilo da argumentação psicologizante e, finalmente, o da argumentação dialógica.

Economista de formação, mestre em Artes e doutor em Filosofia, Michel Meyer (1950 -) segue a abordagem retórica na linha de Chaïm Perelman, pois também situa seu pensamento no quadro de uma renovação da retórica.

Em sua perspectiva, as dimensões que constituem a relação retórica são o *éthos*, o *páthos* e o *lógos*, isto é, a imagem que o orador transmite de si, o conjunto de paixões do auditório, e a linguagem que traduz, o que constitui um problema, aquilo que é questionável, pois o orador e o auditório negociam suas diferenças por meio do *lógos*. Assim Meyer afirma que o orador, o auditório e a linguagem são igualmente essenciais, e que por isso não se deve supervalorizar um destes elementos em detrimento dos outros e ainda salienta que “Se nada fosse questionável, um nem sequer se dirigiria ao outro, e, se *tudo* fosse um problema, eles não poderiam fazê-lo” (Meyer (2007 [2004], p.25).

A partir dessas considerações, Meyer (2007 [2004], p.25) define: “[...] a retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada”. Sobre “negociação”, explica: “O que negociamos pela retórica? A identidade e a diferença, a própria, a dos outros; o social que as enrijece, o político que as legitima e por vezes as sacode, o psicológico e o moral em que elas flutuam” (MEYER, 2007 [2004], p.26).

Assim, a partir dessas reflexões, sistematiza sua teoria da problematologia, que propõe uma classificação em função da maior ou menor problematidade das questões levantadas.

Olivier Reboul (1925-2002), filósofo e, assim como Meyer, continuador da linhagem Perelmaniana, divide a retórica em quatro funções: persuasiva, hermenêutica, heurística e pedagógica, que, em nossa perspectiva, são fundamentais para que se entenda a relação entre retórica e educação.

A primeira decorre de sua definição mais antiga, “arte de persuadir pelo discurso”, e é, aliás, a mais evidente.

A segunda, também não distoa das definições de retórica de Aristóteles, Perelman e de estudiosos mais contemporâneos como Plantin e Grácio, por exemplo, pois parte da lei fundamental da retórica, a de que o orador nunca está sozinho, isto é, exprime-se a partir de outros discursos, seja para concordar com eles ou opor-se a eles. Assim, é primordial compreender o discurso do outro, captar o não-dito, e é essa arte de interpretar textos que é característica dessa função. Caracterizada pela função hermenêutica, “a retórica recebe outra dimensão; não é mais uma arte que visa a produzir, mas uma teoria que visa a compreender” (REBOUL, 2004 [1991], p. XIX).

A terceira tem a função de descoberta, advém do verbo *euro*, *eureka*, que significa encontrar. E o que a retórica pode ter para descobrir? Reboul explica que, apesar de vermos a ciência como sinônimo de descoberta, a vida quase não comporta certezas científicas irrepreensíveis. Assim, “Não se pode dizer: ‘é verdadeiro’ ou ‘é falso’, mas pode-se dizer: ‘é mais ou menos verossímil’ ”. Portanto, a retórica contribui, onde não há decisão previamente escrita, para inventar uma solução por meio do discurso.

A quarta, função pedagógica, é associada à cultura, pois viemos de uma formação retórica por excelência. Os professores em sala, quase sempre sem saber, fazem retórica, os parâmetros que guiam a composição de uma redação advém da retórica clássica e quando princípios como correção gramatical, coesão, coerência, clareza, são violados é comum relacionar essa violação a incultura; por isso ter cultura no meio escolar é estar de alguma maneira vinculado à retórica. Reboul esclarece, então, que “É verdade que existem outras culturas além da escolar, mas não existe cultura sem formação retórica. E aprender a arte de bem dizer é já e também aprender a ser” (REBOUL, 2004 [1991], p.XXII). Essa associação entre retórica e o ambiente escolar nos interessa sobremaneira nessa pesquisa, pois o conteúdo do curso livre o qual ministramos oferece elementos dessa cultura aos alunos.

Reboul é autor, além de *Introdução à retórica*, de obras ligadas à filosofia da educação, tais como *Doutrinação* e *A filosofia da educação*.

Philippe Breton (1951 -), doutor em ciências da informação e comunicação, em continuidade à linha de estudos de Aristóteles e Perelman, analisa a argumentação sob uma perspectiva comunicacional. Para ele, argumentar é primeiramente comunicar, e não convencer a qualquer custo; não é manipular, é raciocinar, propor uma opinião oferecendo boas razões para a adesão alheia.

Em seu livro *A argumentação na comunicação*, Breton (2003 [1996], p.21, 22) insiste sobre um ponto essencial da argumentação, isto é, o acordo prévio; descreve, ainda, os tipos de argumentos comumente utilizados e, por fim, apresenta instrumentos que possibilitam analisar os discursos que visam a convencer.

Gilles Declercq e Jean-Jacques Robrieux, assim como Reboul, defendem uma associação entre argumentação e estilo oratório e literário. Propõem, por meio da obra *A argumentação: estruturas retóricas e literárias*, uma iniciação metodológica às estruturas argumentativas e sua aplicação na literatura, lançando, assim, a “argumentologia” como método de análise de textos literários.

Pierre Oléron, apesar de não ser fundamentalmente filiado à linhagem perelmaniana, semelhantemente a Perelman, nega uma racionalidade cartesiana no âmbito da argumentação e a apresenta como advinda do rigor, mas também da imprecisão. Assim, concede espaço à real utilização da argumentação como componente da vida social e, com base nisso, tipifica seis categorias de argumentos.

Além dessas vertentes, destaca-se Rui Alexandre Grácio (1960 -), de origem portuguesa, mestre em filosofia contemporânea, doutor em ciências da comunicação e editor . Debruça-se sobre os estudos da argumentação sob o ponto de vista interacionista–dialogal, segundo o qual o conceito fundamental que caracteriza uma situação argumentativa é o de oposição, de dissonância entre discursos. Assim:

De acordo com esta concepção uma argumentação caracteriza-se por uma estrutura trilógica em que se podem destacar três pólos fundamentais: o *proponente*, o *oponente* e a *questão* ou *terceiro*. A noção de *assunto em questão* é essencial, tal como a divergência de discursos. Mais do que levar a ver o discurso do ponto de vista da influência sobre um auditório, esta concepção opta por considerar que uma argumentação se realiza de argumentador para argumentador. Não que dela seja descartada a noção de influência, mas esta é vista à luz da interação e, mais especificamente, à luz da ideia de *interdependência discursiva*. A vantagem desta

concepção é a de poder considerar o valor <<argumento>> no *interior da interação circunstanciada* em que ele ocorre (GRÁCIO, 2010, p.77).

Desse modo, o cerne do ponto de vista interacionista-dialogal é colocado na noção de circunstância e na dimensão interativa da argumentação, que tem sua origem em um díptico argumentativo, isto é, uma oposição de discursos. Plantin (2008 [2005], p 76) afirma:

Dois monólogos justapostos, contraditórios, que não fazem alusões um ao outro, constituem um díptico argumentativo. É, sem dúvida, a forma argumentativa de base: cada um repete a própria posição. A comunicação é plenamente argumentativa quando essa diferença é problematizada em uma Pergunta e quando são nitidamente distinguidos os três papéis: Proponente, Oponente e Terceiro.

A partir da definição de díptico argumentativo de Plantin, Grácio (2010, p.78) conclui que “toda a argumentação tem na sua origem um díptico argumentativo que pode progredir de diversas maneiras caso não permaneça um diálogo de surdos”. Porque a argumentação, segundo esta concepção, requer a bilateralidade, é poligerida e mais do que dialógica, é dialogal, pois deve ser compreendida a partir de uma interação real e não virtual, transformar o díptico argumentativo em um diálogo de surdos é indesejável, ineficaz e contrário às condições prévias necessárias a argumentação, já que “ouvir alguém é mostrar-se disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.19). Assim, a interação argumentativa é caracterizada pela eventual progressão para além do díptico argumentativo inicial.

Grácio (2013, p.38) coloca, então, no centro das situações argumentativas a *dinâmica interativa* “em que os argumentos e as argumentações devem não só ser percebidas em tensão com outras argumentações e argumentos como também enquanto moldados pela situação específica em que ocorrem”; e é essa interação, “é esta dimensão de confronto, de jogo entre discurso e contradiscurso, aquela que mais evidencia a relação intrínseca entre argumentação e estratégia” (GRÁCIO, 2013, p.37), ou seja, o que não permite dissociar argumentação de retórica, segundo Meyer (2007 [2004]).

Assim, para Grácio, as situações argumentativas, caracterizadas por essa dinâmica interativa e, conseqüentemente, pelo *ping-pong* dos turnos de palavras, estão essencialmente relacionadas aos *assuntos em questão*. E ele explica:

Um assunto é algo de indissociável de processos de tematização, estando qualquer tematização ligada à noção de orientação por via da seleção e articulação de recursos. Neste sentido, um assunto é algo de plástico e suscetível de ser configurado pela seletividade daquilo que convocamos para o abordar. A essa seleção chamo *tematização* e a este termo ligo a noção de perspectiva. (GRÁCIO, 2013, p.39)

[...] torna-se necessário especificar com o <<em questão>> o modo de abordagem dos assuntos que caracteriza a oposição argumentativa. [...] Um <<assunto em questão>> significa que o choque entre discursos faz emergir uma questão argumentativa, uma questão para a qual são sempre possíveis pelo menos duas respostas opostas. E , como já anteriormente referi, é na *tematização dessa dissensão* que podemos ver os lances e as intervenções que dão corpo à argumentação. (GRÁCIO, 2013, p.41)

O que define, então, como essa dissensão será tematizada são os modos de ver e de perspectivar dos argumentadores que, perante contradiscursos, tendem a demonstrar que determinada forma de perspectivar é preferível a outras.

Essa divergência de perspectivas, presente nesse jogo entre discurso e contradiscurso, torna-se real a partir do momento em que os argumentadores ocupam qualquer um dos papéis inerentes à interação argumentativa, isto é, propor, opor ou questionar, enfim, argumentar.

Assim, Grácio (2013, p.47) define a argumentação como “[...] a disciplina crítica de leitura e interação entre as perspectivas inerentes à discursividade e cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão”.

Ela é uma “disciplina” porque exige a capacidade de focalização do assunto em questão; é “crítica” porque exige a construção de uma oposição discursiva; de “leitura e interação” porque é preciso ler o discurso do outro para interagir com ele; “entre perspectivas inerentes à discursividade” porque são elas que estão em causa nas argumentações; e “cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão” porque é a partir dele e da tematização que é possível interagir.

Nota-se que, do ponto de vista interacionista-dialogal, que o que está em pauta, mais do que as técnicas argumentativas, é perceber a maneira como “as perspectivas se desenham no modo de tematizar os assuntos”, é ser capaz de ler esse contradiscurso que problematiza para interagir com ele. Segundo Grácio (2012), o índice de problematidade para o qual remetem esses contradiscursos varia. Há, assim, uma dimensão de gradatividade, um grau de argumentatividade que é menor quando se centra essencialmente nas respostas, sem levantar as questões, e é maior quando se remete para o assunto em questão.

Enfim,

[...] Tomando como unidade metodológica de análise das argumentações o <<assunto em questão>> podemos dizer que as situações de argumentação são aquelas em que se dá a crítica e a avaliação do discurso de um pelo discurso do outro e é esse o fenómeno que o analista da argumentação deve descrever. (GRÁCIO, 2013, p.44, 45)

É justamente essa crítica e avaliação do discurso de um pelo discurso do outro dentro da situação argumentativa que passaremos a analisar no próximo capítulo. Verificaremos de que modo essa interação argumentativa ocorre quando os alunos ocupam os papéis de questionadores, argumentadores que problematizam o discurso do professor. Veremos de que maneira o professor lida com essa problematização e as estratégias argumentativas que utiliza para interagir com os alunos.

CAPÍTULO III

Uma experiência em sala de aula à luz das teorias da argumentação

Conforme dito no capítulo I, a argumentação se manifesta de modo particularmente significativo no processo investigativo da pesquisa-ação. A estrutura de raciocínio subjacente à pesquisa-ação “consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do ‘material’ qualitativo gerado na situação investigativa” (THIOLLENT, 2008, p.31); como esse “material”, na presente pesquisa, é essencialmente composto por linguagem sob a forma de discursos do orador e do auditório, convém ressaltar a importância da análise dessa linguagem, dessa argumentação, dessa ação-discurso durante o processo investigativo da pesquisa-ação realizada, uma vez que: “a significação do que ocorre na situação de comunicação estabelecida pela investigação passa pela compreensão e análise da linguagem em situação” (THIOLLENT, 2008, p.31). Por isso, “um mínimo de conhecimento nesse setor é necessário para que o pesquisador não caia em ingenuidades” (THIOLLENT, 2008, p.31).

Visto que Perelman entende por discurso a argumentação, conforme mencionado no capítulo II, observaremos, na análise desse discurso, que é também “instrumento de ação sobre as mentes”, “meio de persuasão”, como o orador/professor procedeu na primeira aula quanto ao emprego das estratégias argumentativas na situação de interação e de que maneira o fez na segunda aula, após o monitoramento e avaliação da ação-discurso anteriormente implementada, fase crucial no ciclo da pesquisa-ação.

Dado que “os valores aceitos pelo auditório, o prestígio do orador, a própria língua de que se serve, todos esses elementos ficam em constante interação quando se trata de ganhar a adesão dos espíritos” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p. 150), não poderíamos isolar os elementos a fim de analisar apenas um elo da argumentação.

Por isso, nos propusemos a analisar a situação argumentativa a partir da interação circunstanciada em que as estratégias argumentativas são postas em prática. Para essa análise macrotextual, utilizaremos alguns parâmetros que, segundo Grácio (2012), permitem caracterizar uma situação argumentativa. São eles:

1) Qual é o local em que se desenvolve a contenda?

Ao fazer essa pergunta, Grácio na verdade se refere ao lugar argumentativo, mais do que ao espaço físico. Em nosso caso, apesar de tratar-se de um curso ministrado em uma instituição em que a ação do orador/professor era autônoma, conforme explicado no capítulo I, não conseguimos fugir de todas as características do gênero aula, ao qual esse discurso pertence. Pois, “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2010, p.262). Isso está em consonância com a afirmação de Grácio (2013, p.13) de que “[...] os lugares marcam muitas vezes as formas de argumentar e, nesse sentido, nunca podem ser abstraídos dos processos circunstanciados de argumentação”.

Atrelado ao gênero está o *éthos*, ou seja, a imagem que o orador passa de si mesmo; essa imagem de professor traz consigo já algumas características tradicionais, algumas das quais foram utilizadas pelo orador/professor, ao passo que outras, não. Houve, por exemplo, um distanciamento em relação ao *éthos* tradicional de professor quando o orador/professor optou por utilizar linguagem menos formal, como veremos mais adiante. Contudo, esse mesmo orador/professor se valeu de sua autoridade institucionalizada⁷ para, por exemplo, propagandear o curso, conduzir as aulas, sanar dúvidas, etc. Utilizar essa autoridade institucionalizada é até certo ponto necessário, já que o aluno exige certo tipo de comportamento de um professor e o afastamento dessa conduta poderia trazer consequências negativas, gerando inclusive o desinteresse pelo curso.

No entanto, é relevante salientar que o uso dessa autoridade institucionalizada não invalida a pesquisa-ação e seus objetivos nem impossibilita a interação argumentativa proposta por Grácio, uma vez que o orador/professor continua atento às questões levantadas pelo auditório/aluno, às necessidades do grupo e o convida, em diversos momentos, a participar das discussões, como veremos ao longo desta análise.

⁷ Entenda-se o termo autoridade institucionalizada como a autoridade tradicionalmente designada pela sociedade ao professor. Por exemplo: espera-se que o professor detenha o saber, que ele sane as dúvidas dos alunos, que suas ordens ou sugestões sejam acatadas pelos alunos, etc.

2) Quem são os actores da argumentação? Há um auditório?

Os atores da argumentação são o professor e os alunos que participam dessa interação argumentativa. Podemos caracterizar os alunos como atores, ou argumentadores, porque eles questionam, opõem-se ou mesmo propõem, a partir de suas perspectivas, e interagem por meio dos turnos de palavras.

Nessa interação em sala de aula, conforme dizia Reboul, a educação e a retórica são inseparáveis, visto que o professor é responsável por motivar o aluno ao esforço. Obviamente, por mais que ele escolha as estratégias argumentativas mais adequadas a cada auditório, considerando a situação argumentativa, ele ainda hoje parte de uma autoridade institucionalizada, pois “o educador foi encarregado por uma comunidade de tornar-se o porta-voz dos valores reconhecidos por ela e, como tal, usufrui um prestígio devido a suas funções” (PERELMAN, TYTECA, 2005 [1958], p. 58).

Há também, na situação argumentativa a ser analisada, uma assimetria das posições de poder, característica do ambiente educacional, e isso nos permitiu de fato associar o orador ao professor e o aluno ao auditório, visto que o professor tem turnos mais numerosos e longos, além de maior domínio das estratégias argumentativas.

Logo, os alunos ocupam o papel de auditório na maior parte do tempo, visto que seus turnos são menos frequentes e mais curtos. No entanto, não é possível afirmar que eles sejam apenas expectadores, pois por meio das questões que levantam, alargam as perspectivas que são colocadas em pauta pelo professor; o auditório tem, enfim, estatuto de participante, argumentador.

3) Existe uma finalidade específica para a argumentação? Qual?

A finalidade da argumentação é promover a familiarização do auditório/aluno com a teoria perelmaniana, que será abordada na aula.

4) Como é que emergiu o assunto? A que questão deu ele origem? Qual o díptico argumentativo que se gerou?

No contexto da aula 9, o orador/professor abordava a necessidade de se dar primazia ao senso crítico na escrita de textos dissertativos/argumentativos. Ele discorria sobre as características das provas, mas ainda não havia mencionado até aquele momento os termos “convencer” e “persuadir” para relacioná-los à teoria perelmaniana. Ele é, então, questionado por um aluno justamente sobre o que seria explicado pelas definições de tais conceitos. No segundo trecho a ser analisado, parte da aula 10, o orador/professor volta aos mesmos conceitos para tentar resolver a questão levantada pelo aluno 1 na aula 9.

Para que se possa determinar a que questão a interrogação do aluno 1 deu origem, é necessário distinguirmos pergunta e questão. Normalmente os termos pergunta e questão são utilizados intermutavelmente, como sinônimos. Grácio (2012, p.365, 366), no entanto, propõe a seguinte diferenciação:

Uma pergunta suscita uma resposta linear, uma resposta que, ao responder, anula a pergunta, no sentido em que, com a resposta, a pergunta deixa de se colocar. Perguntar «qual é a capital de Portugal?» suscita uma resposta precisa [...]

Uma questão, pelo contrário, não se caracteriza pela linearidade da resposta esperada mas, ao contrário, pela ambiguidade, no sentido etimológico do termo, ou seja, que origina, pelo menos, dois sentidos de resposta.

[...] A pergunta procura resolver ou contribuir para a resolução de um problema. A questão instala uma problemática, é da ordem do questionamento e convoca a articulação de múltiplas perguntas e respostas numa mesma cadeia interrogativa.

A seguir temos o trecho em que o auditório/aluno questiona o orador/professor:

Módulo 1 – aula 9 – 0’ 01”

Professor: a ideia é que nos temos que fazê Essa análise em cima de TUDO que for colocado pra gente a vida inteira né (...)

Aluno 1 : [Camila posso fazê uma (...)]

Professor: qualquer discurso (...)]

Aluno 1: posso fazê uma pergunta? oh eu não quero entrá em critério éh:: e nem mérito aqui de crença essas coisas aqui de vício é só pra:: ... se você pudé exemplifica mais assim...sobre o cigarro né?... **cê fála que éh::: quando você tem dados fatos que:: comprovam autoridade fica mais concreto né?... então assim como é que a gente pode fazê se no caso do cigarro a gente sabe que faz mal pra saúde... tem fatos e é concreto tem propaganda e mesmo assim a pessoa continua fumando? (...)**

Aluno 2: (eu acho que)

Aluno 1: só pra CÊ entrá nesse contexto aí ...cê falá cê tá causando dúvida pra mim SERÁ? UHN AQUI ALI ENTÃO (frase exclamativa)

No trecho transcrito, o aluno 1, ao retomar o discurso do orador/professor e ao questioná-lo em “**cê fála que éh::: quando você tem dados fatos que:: comprovam autoridade fica mais concreto né?... então assim como é que a gente pode fazê se no caso do cigarro a gente sabe que faz mal pra saúde... tem fatos e é concreto tem propaganda e mesmo assim a pessoa continua fumando? (...)**”, promove um contradiscurso de objeção, pois, segundo Grácio (2010, p.55) esse ocorre quando “são levantadas dúvidas sobre o discurso do outro tomado nos seus próprios termos”.

Esse contradiscurso de objeção configura um díptico argumentativo e instaura a questão “Será que a argumentação probatória é tão eficaz como diz o professor?”. Esse díptico argumentativo advém do fato de o aluno 1 apontar uma incompatibilidade no discurso do orador/professor. Perelman (1993, p.74) explica que uma incompatibilidade ocorre quando:

[...] uma regra afirmada, uma tese sustentada, uma atitude adoptada acarreta, num determinado caso, sem que se queira, um conflito, seja com uma tese ou regra afirmada anteriormente, seja com uma tese geralmente admitida e à qual, como qualquer membro do grupo, é suposto aderirmos.

O aluno 1, ao retomar o discurso do orador/professor, reproduz a regra contida nele <<a argumentação probatória é muito eficiente>> para questioná-la por meio de uma outra regra <<a argumentação probatória pode não ser tão eficiente>> que se pode deduzir do exemplo dado por ele: “como é que a gente pode fazê se no caso do cigarro a gente sabe que faz mal pra saúde... tem fatos e é

concreto tem propaganda e mesmo assim a pessoa continua fumando?”. Nessa situação, o exemplo funciona como um *exemplum in contrarium*, e sobre ele Perelman e Tyteca (2007 [1958], p.405) afirmam que, em muitos enunciados, ele exerce um papel essencial, visto que “impede uma generalização indevida, ao mostrar que ela é incompatível com ele”.

Visando a dissolver a questão instaurada pelo díptico argumentativo, o orador/professor responde a essa incompatibilidade e tematiza o assunto em questão da seguinte forma:

Módulo 1 – Aula 9 – 0’ 41”

Professor: é na verdade a gente diz que tem duas coisas... tem uma coisa que é persuadí e tem outra que é convencê... uma coisa é quando você convence alguém de alguma coisa né? a pessoa Sabe... ela sabe que o cigarro faz mal... ela sabe que vai morrer mais cedo... ela sabe que as pesquisas provam que ...né? MAS... ela não está persuadida a pará de fumá a persuasão é o que faz com que você Aja que você execute alguma coisa ou pará de fumá ou fumá enfim... mas ela não tá persuadida a fazê aquilo

Primeiramente, é notável que a linguagem usada pelo orador/professor não é formal, e se aproxima muito da usada pelo auditório/aluno. Isso pode não ser algo negativo ou indesejado, visto que:

De fato, não se deve esquecer que, entre os elementos de acordo, a linguagem é um dos primeiros. Quintiliano já havia salientado, depois de Cícero, que, para o orador talvez o defeito mais grave seja o de recuar ante a linguagem comum e ante as idéias geralmente aceitas. A aproximação entre linguagem comum e idéias aceitas não é fortuita: a linguagem comum é, por si só, a manifestação de um acordo, de uma concordância, da mesma forma que as idéias aceitas. Pode servir para favorecer o acordo sobre as idéias. (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.173)

Vê-se, ainda, na resposta do orador/professor que ele é levado, então, a restringir o alcance da regra, e assim evita ser exposto ao ridículo, não afeta seu *éthos*, a imagem que passa de si, e não compromete sua autoridade, já que “o *éthos* é o orador como princípio (e também como argumento) de autoridade” (MEYER, 2007, p.35). Neste ponto, comprometer o *éthos* do orador/professor significaria mudar o foco da questão instaurada pelo díptico argumentativo, fazendo-a orbitar não mais em torno da eficácia da argumentação probatória, mas sim em torno da competência do orador/professor.

Sobre a necessidade de restringir o alcance da regra em uma incompatibilidade, Perelman (1993, p.75) afirma:

[...] a incompatibilidade obriga a escolher, a indicar a regra que se seguirá em caso de conflito e a abandonar a outra ou a restringir-lhe o alcance. [...] será igualmente ridículo aquele que, levado a admitir uma incompatibilidade, parece, pelo seu comportamento, subtrair-se à escolha ou a acomodar-se a compromissos.

Para restringir o alcance da regra, e responder à questão do aluno 1, o orador/professor divide o objeto em questão ao afirmar “é na verdade a gente diz que tem duas coisas... tem uma coisa que é persuadí e tem outra que é convencê...”, Perelman (1993, p.76) explica que duas regras “tornar-se-ão compatíveis graças a uma divisão no tempo, no espaço, ou quanto ao objeto”. Essa divisão ocorre por meio de uma dissociação das noções, que tem a função de remover a incompatibilidade presente ao se afirmar que são indevidamente associados elementos que deveriam ficar separados e independentes. “A dissociação das noções determina um remanejamento mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.468).

Esse remanejamento é feito, neste caso, a partir do par “aparência – realidade”, em que a “aparência” constitui o termo I e a “realidade”, o termo II. Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.473) os representam da seguinte forma e explicam:

<u>termo I</u>	<u>aparência</u>
termo II	realidade

O termo I corresponde ao aparente, ao que se apresenta em primeiro lugar, ao atual, ao imediato, ao que é conhecido diretamente. O termo II, na medida em que se distingue dele, só é compreendido em relação ao termo I; é o resultado de uma dissociação, operada no seio do termo I, visando eliminar as incompatibilidades que podem surgir entre aspectos deste último. O termo II fornece um critério, uma norma que permite distinguir o que é válido do que não é, entre os aspectos do termo I; não é simplesmente um dado, mas uma construção. [...] Por ocasião da dissociação, ele (termo II) permitirá valorizar ou desqualificar determinados aspectos sob os quais se apresenta o termo I; permitirá distinguir, entre as aparências cujo estatuto é equívoco, as que não passam de aparência das que representam o real.

Assim, a partir da incompatibilidade apontada pelo aluno 1:

Forma-se o termo I da dissociação:

- Termo I = cê fâla que éh::: quando você tem dados fatos que:: comprovam autoridade fica mais concreto né?... + então assim como é que a gente pode fazê se no caso cigarro a gente sabe que faz mal pra saúde... tem fatos e é concreto tem propaganda e mesmo assim a pessoa continua fumando? (...)

Este termo I é explicado e normativizado pelo termo II, que indica de que maneira aquele deve ser interpretado.

- Termo II = tem uma coisa que é persuadí e tem outra que é convencê... uma coisa é quando você convence alguém de alguma coisa né? a pessoa Sabe... ela sabe que o cigarro faz mal... ela sabe que vai morrê mais cedo... ela sabe que as pesquisas provam que ...né? MAS... ela não está persuadida a pará de fumá a persuasão é o que faz com que você Aja que você execute alguma coisa ou pará de fumá ou fumá enfim... mas ela não tá persuadida a fazê aquilo.

A dissociação fica assim representada:

TERMO I : cê fâla que éh :: : quando você tem dados fatos que :: comprovam autoridade fica mais concreto né? ...
+
como é que a gente pode fazê se no caso cigarro a gente sabe que faz mal pra saúde ... tem fatos e é concreto tem
propaganda e mesmo assim a pessoa continua fumando?

TERMO II: tem uma coisa que é persuadí e tem outra que é convencê ... uma coisa é quando você convence alguém de alguma coisa né? a pessoa Sabe ... ela sabe que o cigarro faz mal ... ela sabe que vai morre mais cedo ... ela sabe que as pesquisas provam que ... né? MAS ... ela não está persuadida a pará de fumá a persuasão é o que faz com que você Aja que você execute alguma coisa ou pará de fumá ou fumá enfim... mas ela não tá persuadida a fazê aquilo.

Observa-se que, para fornecer os critérios de interpretação do termo I, emprega-se uma definição. Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.503) explicam que a relação entre a dissociação das noções e a definição é relativamente estreita, já que “qualquer tentativa de dar a conhecer discursivamente o termo II – que nunca é conhecido diretamente – poderá ser considerada uma definição desse termo, ou seja, a expressão dos critérios que devem permitir-nos delimitá-lo”.

Assim, o orador/professor, ao conceituar “convencer” e “persuadir” no termo II, o faz por meio de uma definição normativa, que indica “a forma em que se quer que uma palavra seja utilizada” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.239). Perelman e Tyteca afirmam ainda que “tal norma pode resultar de um compromisso individual, de uma ordem destinada a outros, de uma regra que se crê que deveria ser seguida por todos”. No nosso caso, trata-se de um acordo feito com o auditório, que estava ciente de que o curso ministrado era parte de uma pesquisa em que se tinha por base teórica Perelman e que os conceitos seriam explicados, então, com base nesse teórico.

É pertinente notar ainda nesta definição que o orador/professor, ao partir do exemplo dado pelo aluno 1, tenta tornar presente na consciência do auditório/aluno os conceitos de “convencer” e de “persuadir” por meio das figuras de presença e de comunhão que emprega. São elas, respectivamente, repetição e enálage da pessoa.

A repetição, representada neste trecho pela anáfora, reiteração da mesma palavra no início de orações, como em “**ela sabe** que o cigarro faz mal... **ela sabe** que vai morrer mais cedo... **ela sabe** que as pesquisas provam que”, tem aqui a função de chamar a atenção do auditório/aluno não apenas para o que está sendo reiterado, mas principalmente para a oposição introduzida pela conjunção adversativa na afirmação “MAS... ela não está persuadida a parar de fumar a persuasão é o que faz com que você Aja”. Observa-se, ainda, que explicitar essa oposição é fundamental para que o orador/professor defina, logo em seguida, o termo “persuadir”.

A enálage da pessoa, que tem a função de incluir o auditório na situação descrita por meio da permutação da terceira pessoa pela segunda, se faz presente nos trechos “uma coisa é quando **você** convence alguém de alguma coisa né?” e “[...] a persuasão é o que faz com que **você** Aja que **você** execute alguma coisa ou parar de fumar ou fumar enfim”, nos quais se cria menor distância entre o auditório/aluno e o exemplo dado para explicar os conceitos de “persuadir” e de “convencer” em discussão neste momento.

Apesar de o orador/professor ter empregado em seu discurso argumentos quase-lógicos e algumas figuras que têm as funções de tornar concretos elementos abstratos, ou ainda realizar a comunhão com o auditório, pode-se notar que as perguntas por parte do auditório/aluno persistem e são compartilhadas por outros integrantes desse grupo, conforme se verifica abaixo:

Módulo 1 – aula 9 – 1' 09"

Aluno 1: daí tem os dados e não tem a persuasão então?

Professor: ela não está persuadida (...)

Aluno 3: [tipo ela não tem vontade?

Professor: ela não foi levada a ação (...)

Aluno 3: ela não tem vontade?]

Professor: não... esses dados que você colocô são dados fortes... mas você não conseguiu fazê-la AGÍ assim

Aluno 2: é por isso que eu penso que tem que tê as provas

Observa-se que essas perguntas, em que o auditório/aluno tenta verbalizar sobre o conceito discutido com suas próprias palavras, indicam que a questão instaurada pelo díptico argumentativo não foi dissolvida, não deixou de existir, o que responde ao último parâmetro proposto por Grácio para a análise da situação argumentativa no nível macrotextual:

5) Qual foi o desfecho da argumentação? Será que o desfecho erradicou a problematicidade do assunto em questão?

Sobre a necessidade de se colocar um ponto final nas interrogações, Grácio (2012, p.367) afirma:

[...] Esse é aliás um dos gestos típicos da persuasividade discursiva: *o de reconduzir as questões a perguntas para respostas*. E a este movimento não é estranha uma condição humana marcada pela premência da acção e do tempo útil que, no seu passo a passo, exige respostas cuja sociabilidade impele a fazer surgir o discurso sob o signo da justificação e da responsabilidade.

O fato de a questão não ter sido sanada, pode inclusive ser decorrente de um possível reducionismo na definição dos termos “persuadir” e “convencer”. Sobre esse reducionismo passível de ocorrer na argumentação quase-lógica, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.220) afirmam:

Quando se tratar de justificar determinada redução, que não tiver parecido convincente pela simples apresentação dos elementos do discurso, recorrer-se-á o

mais das vezes a outras formas de argumentação que não os argumentos quase-lógicos.

Terminada a aula, de acordo com o ciclo da pesquisa-ação na fase de monitoramento, o orador/professor escuta a gravação dessa aula, analisa a argumentação dele com o auditório/aluno e planeja alterações na ação-discurso para a aula seguinte.

Como a aula 10 representa uma nova situação argumentativa, convém analisá-la utilizando-se novamente alguns parâmetros propostos por Grácio. Quanto ao local argumentativo e aos atores da argumentação, não há mudanças; no entanto, no que concerne à finalidade específica para a argumentação, à questão e ao díptico argumentativo, cabe observá-los.

6) Existe uma finalidade específica para a argumentação? Qual?

Em um plano geral, o objetivo continuou sendo promover a familiarização do auditório/aluno com a teoria perelmaniana. No entanto, a finalidade prioritária nessa aula era sanar as dúvidas que restaram para tentar dissolver a questão. Vê-se que o orador/professor tenta na aula 10, por meio de estratégias argumentativas, reconduzir a questão instaurada pelo díptico argumentativo a perguntas, com a finalidade de responder a estas para dissolver aquela.

Uma das primeiras alterações que o orador/professor realiza na aula é o tempo concedido ao assunto. Esse passa de 1 minuto e 25 segundos na aula 9 para 15 minutos e 44 segundos na aula 10. Obviamente há de se considerar que na aula 9 a situação argumentativa era diferente: até ser interpelado pelo aluno 1, o orador/professor abordava a primazia das provas em textos dissertativos/argumentativos; ao ser questionado pelo aluno 1 sobre algo que não pertencia diretamente àquele contexto, foi levado a responder de modo relativamente rápido, reduzido, visto que faltavam apenas 5 minutos para o término da aula. Sobre isso Perelman (2004 [1997], p.375) afirma:

Assim, a prensa do tempo transforma as próprias condições do raciocínio: obriga mormente a hierarquizações, e também a remanejamentos de conceitos para que estes se adaptem, com maior ou menor acerto, porém rapidamente, a uma situação.

Na aula 10, nota-se que o orador/professor, ao destinar mais tempo ao assunto anteriormente questionado pelo aluno 1, confere importância à questão, busca despertar a atenção do auditório/aluno e concede a cada parte de seu discurso um tempo proporcional à

relevância que julga ter o assunto em questão. Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.163) afirmam:

Quem pronuncia um discurso visando à persuasão [...] deve organizar bem seu tempo e a atenção dos ouvintes; é normal que conceda a cada parte de sua exposição um espaço proporcional à importância que gostaria de ver-lhe atribuída na consciência dos que o escutam.

Para despertar a atenção do auditório/aluno, o orador/professor utiliza a *captatio benevolentiae* no exórdio:

Módulo 1 – Aula 10 – 0’ 01”

Professor: então é o seguinte... éh::: eu diria que **essa é uma das aulas mais importantes do curso**

Aristóteles (Retórica, III, 14, 1415a) explica que “a função mais necessária e específica do proêmio (exórdio) é, por conseguinte, pôr em evidência qual a finalidade daquilo sobre que se desenvolve o discurso; é por isso que, se o assunto for óbvio e insignificante, não haverá utilidade no proêmio”. Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.561), em concordância, acrescentam que “o exórdio é a parte do discurso que visa mais especificamente a atuar sobre as disposições do auditório [...]. Seu objetivo será conquistar o auditório, captar a benevolência, a atenção, o interesse”.

Módulo 1 – aula 10 – 0’ 06”

Aluno 3: qual?

Professor: essa... de hoje...

Aluno 3: de hoje? ((barulho de tosse))

Nota-se, assim, por meio das perguntas e entonação de voz do auditório (vide CD anexo), um indício de que sua atenção foi efetivamente despertada. Aristóteles (Retórica, III, 14, 1415b) pode nos explicar o motivo desse efeito se pensarmos que os auditores “são também mais atentos a temas importantes, a coisas que lhes digam respeito, às que os encham de espanto, às agradáveis. E por isso é que é necessário introduzir a idéia de que o discurso é acerca de coisas deste gênero”.

Módulo 1 – aula 10 – 0’ 10”

Professor: não que as outras não tenham sido mas assim **nós vie:mos... nós nós estávamos falando de tu::do isso né? até agora pra chegá nessa parte... que é argumentação... né?...**

No trecho transcrito acima, observa-se que o orador/professor, para conferir pertinência às aulas anteriores e, principalmente, destacar a importância da presente aula, apresenta-as como meios para se chegar a um fim desejado, qual seja, estudar o que é argumentação nessa aula. Essa técnica argumentativa, classificada por Perelman e Tyteca como vínculo causal como relação de um meio com um fim, é empregada quando, dado um acontecimento, se pretende evidenciar o efeito que dele deve resultar. Assim, explicam:

[...] se se quer minimizar um efeito, basta apresenta-lo como uma consequência; se se quer aumentar-lhe a importância, cumpre apresenta-lo como um fim. A valorização deve-se a que, no primeiro caso, opõe-se a unicidade do fato à pluralidade de suas consequências, no segundo, a unicidade do fim à multiplicidade dos meios (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.308).

É possível notar que, ao agrupar a multiplicidade de meios utilizados até então e ao apresentá-los como estratégias para se chegar a um fim único, o orador/professor, além de justificar as aulas anteriores, valoriza a aula que está por vir.

Isso ocorre porque, a partir das afirmações “eu diria que **essa é uma das aulas mais importantes do curso**” e “**não que as outras não tenham sido**”, o orador relaciona dois valores abstratos, quais sejam a importância dessa aula e a importância das aulas anteriores, para hierarquizá-los logo em seguida.

A forma como o orador/professor estrutura a hierarquização confere valor maior à aula atual, visto que a pertinência das aulas anteriores está subordinada à importância dela. Do ponto de vista da estrutura de uma argumentação, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.92) afirmam que as hierarquias de valores exercem papel fundamental, visto que “o que caracteriza cada auditório é menos os valores que admite do que o modo como os hierarquiza”.

Assim, o fato de o orador/professor dar primazia ao fim em detrimento dos meios se justifica a partir do que Aristóteles denomina *lugares do preferível*, ou seja, aquilo que deve ser considerado preferível entre duas ou várias coisas. No que concerne aos fins, ele afirma que “a finalidade parece ser preferível aos meios para a atingir.” (Tópicos, III, 116b). Por isso,

é pertinente ao orador/professor partir dos *tópoi*, os *lugares-comuns*, para estruturar sua argumentação, visto que Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.95) salientam que “os lugares formam um arsenal indispensável, do qual, de um modo ou de outro, quem quer persuadir outrem deverá lançar mão”.

Módulo 1 – aula 10 – 0’ 21”

Professor: então é o seguinte... eu coloquei aí... o quê que eu devo fazê pra considerar ao... o que eu devo considerar ao escrever meu texto dissertativo argumentativo? né?... **essa é uma pergunta que todo mundo se faz** e é uma dúvida cons::tan::te ((risos)) né?... o que colocá o que que não colocá...**então é o seguinte...**

Observa-se no trecho acima novamente o emprego de uma argumentação pelo vínculo causal. Nota-se, no entanto, que, diferentemente da anterior, que estava voltada à finalidade, essa se volta especialmente à causa para conferir relevância à consequência. Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.299) definem as argumentações desse tipo como “as que sendo dado um acontecimento, tendem a descobrir a existência de uma causa que pôde determina-lo”.

O orador/professor, ao empregar o *pseudodiscurso direto* na pergunta “o que eu devo considerar ao escrever meu texto dissertativo argumentativo? né?...”, tenta tornar presente na consciência do auditório o objeto do discurso, uma vez que, apesar de a pergunta ser fictícia, é pertinente em um curso em que o auditório/aluno está em busca dessa resposta. Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.200) já diziam:

No pseudodiscurso direto aumenta-se o sentimento de presença atribuindo ficticiamente palavras a uma pessoa ou a várias conversando entre si. O pseudodiscurso direto dará a conhecer as intenções que se atribuem a alguém ou que se crê ser a opinião de outrem sobre essas intenções.

A partir do pseudodiscurso direto, o orador/professor enfatiza, por meio do *lugar da quantidade*, o motivo, a causa de se responder à pergunta feita anteriormente. Isso ocorre no seguinte trecho: “**essa é uma pergunta que todo mundo se faz** e é uma dúvida cons::tan::te ((risos)) né?... o que colocá o que que não colocá...”. Veja que o motivo de se responder a essa pergunta é o fato de “**todo mundo**” fazê-la, inclusive o auditório/aluno. Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.97) explicam: “entendemos por *lugares da quantidade* os lugares-comuns que afirmam que alguma coisa é melhor do que outra por razões quantitativas”; porque a resposta a essa pergunta serve a um número grande de pessoas é que respondê-la torna-se pertinente.

Assim, nota-se que a valorização da causa, a justificativa de se estudar como elaborar um texto dissertativo/argumentativo, foi uma das grandes preocupações do orador/professor ao empregar uma argumentação pelo vínculo causal neste trecho.

Módulo 1 – aula 10 – 0’ 38”

Professor: eu coloquei aí pra vocês... **argumentar é convencer** - - acho que eu to sem microfone -...
argumentar é convencer ou tenTAR convencer por meio de razões e provas
utilizando um raciocínio coerente e consistente...

A partir da justificativa para a abordagem deste assunto é que o orador/professor define, então, ainda que parcialmente, o conceito de “argumentar”. Ao empregar a definição normativa, o orador/professor direciona a maneira como o conceito de “argumentar” deve ser interpretado pelo auditório/aluno. Nesse sentido, é necessário salientar o caráter argumentativo das definições, uma vez que a definição é sempre uma escolha e que “todos aqueles que argumentam a favor de uma definição quererão que esta influa, de um modo ou de outro, sobre o uso da noção, que sem a intervenção deles, estaríamos inclinados a adotar” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.242).

Módulo 1 – aula 10 – 0’ 58”

Professor : na aula paSSAda éh:: **quem tava aqui éh: viu que o José Carlos me perguntô** sobre a diferença entre você éh::... por exemplo - - ele deu um exemplo - -... éh:: ((barulho de tosse)) “como É que como É que eu posso explicá professora a pessoa que fuma e sabe que fumá faz mal e não para de fumá?”... né?

Nesse trecho começa a se configurar o assunto em questão a ser tratado na aula, convém, portanto responder:

7) Como é que emergiu o assunto? A que questão deu ele origem? Qual o dístico argumentativo que se gerou?

O orador/professor retoma o exemplo dado pelo aluno 1 na aula anterior. Ao fazê-lo, aviva a memória, pois retoma também tudo o que esse exemplo representou, isto é, a questão

instaurada pelo díptico argumentativo, a incompatibilidade apontada, a dissociação feita, a definição empregada e as perguntas que restaram da aula anterior.

Módulo 1 – aula 10 – 1' 17"

Professor: é uma coisa meio LÓGica **você** sabe que cigarro faz mal e **você** não para de fumá né?...

O orador/professor, por meio de uma pergunta, além de retomar o exemplo dado pelo aluno 1, destaca a incompatibilidade apontada na aula anterior e insere o auditório na discussão, uma vez que usa a enálage da pessoa em “**você** sabe”, “**você** não para” para promover a proximidade entre a situação descrita e o auditório, e utiliza a pergunta para direcionar sua argumentação.

O fato de o orador/professor dispor essa pergunta logo no início, como ponto de partida para a explicação que será feita mais adiante, é justificado porque “pode-se admitir que a exposição de fatos, ou seja, daquilo que usufrui acordo mais amplo, será colocado favoravelmente no início de um discurso” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.559). Assim, o orador se vale do que Perelman e Tyteca chamam de “fato” para construir sua pergunta, uma vez que faz parte do acordo universal a ideia de que “saber que o cigarro faz mal à saúde não implica parar de fumar”.

Módulo 1 – aula 10 – 1' 22"

Professor: aí eu disse pra ele o seguinte... o::lha... éh:: existe uma diferença entre você convencê... e você persuadí... **qual é essa diferença básica?**... ora... no exemplo que ele deu... a pessoa está convencida por a mais be de que o cigarro faz mal... **por que?** porque ela sabe as CAusas ...ela sabe o que diz a medicina sobre isso... ela sabe que faz mal pro pulmÃO uma série de outras coisas... MAs o fato dela está convencida disso não a faz éh:: agí... pra pará de fumá...né? então ela não está persuadida ela está convencida... porque a persuasão tem a vê com a ação... quando eu coloco o argumento pra você e você - - lógico que eu sempre viso a persuasão **por que?** - - porque eu coloco o argumento pra você e eu quero que você faça o que eu tô dizendo ((barulho de carro)) ...então eu sempre viso isso... **aí o que que acontece?** éh::: quando eu coloco o argumento pra você eu quero chegá no alvo que é fazê você fazê aquilo que eu quero ahn::: **que que acontece?** nesse caso aqui a pessoa está convencida mas não está persuadida ela não parou de fumá

Nota-se no trecho acima que o orador/professor, após remover a incompatibilidade por meio da dissociação das noções, realiza uma nova associação através da definição normativa quando discorre sobre as diferenças entre os conceitos de “convencer” e de “persuadir”. Sobre a relação entre dissociação e associação, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.215) salientam:

Psicológica e logicamente, toda ligação implica uma dissociação e inversamente: a mesma forma que une elementos diversos num todo estruturado os dissocia do fundo neutro do qual os destaca. As duas técnicas são complementares e sempre operam conjuntamente; mas a argumentação que promove a modificação do dado pode enfatizar a ligação ou a dissociação que está favorecendo. [...] Às vezes os dois aspectos estão simultaneamente presentes na consciência do orador, que se perguntará para qual deles é melhor chamar a atenção.

Verifica-se que, ao estruturar essa nova associação, o orador/professor utiliza a *interrogação oratória* para convidar o auditório/aluno a participar da discussão. Isso é observável nos trechos “qual é essa diferença básica?”, “a pessoa está convencida por a mais be de que o cigarro faz mal... **por que?**”, “eu sempre viso a persuasão **por que?**”, “então eu sempre viso isso... **aí o que que acontece?**”, “**que que acontece?** nesse caso aqui...”. Sobre o emprego da *interrogação oratória*:

A *apóstrofe*, a *interrogação oratória*, que não visa nem a informar-se, nem a assegurar um acordo, são em geral figuras de comunhão; na *comunicação oratória* o orador pede ao próprio adversário, ao juiz, que reflita sobre a situação em que se está, convida-o a participar da deliberação que ele parece prosseguir a frente dele, ou então o orador procura confundir-se com seu auditório (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.202).

Grácio (2012, p. 369), no entanto, faz uma ressalva:

[...] «perguntas retóricas» se caracterizam não por colocarem *em* questão, mas por colocarem estrategicamente perguntas de modo a orientarem uma sequência discursiva para a qual antecipadamente quem discorre tem a resposta. Trata-se, aliás, de uma estratégia incontornável em qualquer processo de ensino aprendizagem alicerçada numa pedagogia por objectivos.

Nota-se, assim, que as perguntas feitas pelo orador/professor, além de convidar o auditório/aluno a participar da discussão, são também estratégias argumentativas para orientar o discurso a respostas que auxiliarão a dissolver a questão instaurada pelo díptico argumentativo na aula 9.

Módulo 1 – aula 10 – 2’ 32”

Professor: nesse caso aqui a pessoa está convencida mas não está persuadida ela não parou de fumar e **isso acontece pra várias outras coisas** cê fala “não eu entendo totalmente o seu posicionamento MAS... eu não vou fazê isso”

O exemplo, classificado por Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.411) como ligação que fundamenta o real pelo recurso ao caso particular, é uma ferramenta poderosa na argumentação porque permite uma generalização, ou seja, a fundamentação de uma regra, que é definida por Perelman e Tyteca como “todo enunciado genérico em relação ao que é uma aplicação dela”. Assim:

Argumentar pelo exemplo é pressupor a existência de certas regularidades cujos exemplos fornecerão uma concretização. O que poderá ser discutido, quando se recorre a exemplos, é o alcance da regra, o grau de generalização, que justifica o caso particular mas não o próprio princípio de generalização (PERELMAN, 1993, p.119).

Dessa forma, ao expandir o exemplo dado pelo aluno 1 por meio de uma fórmula única, em bloco, presente no trecho “e isso acontece pra várias outras coisas”, o orador/professor coloca numerosos casos dentro de um exemplo único para reforçar a generalização:

[...] o fato de contentar-se com um único exemplo na argumentação parece indicar que não se percebe nenhuma dúvida quanto ao modo de generalizar. A situação é quase igual, desse ponto de vista, quando se menciona em bloco, por meio de uma fórmula única, tal como “vê-se muitas vezes que...”, numerosos casos. Decerto pode-se presumi-los um tanto diferentes um do outro mas, com vistas à generalização, são tratados como exemplo único (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.404).

Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.168) já diziam que “a escolha dos termos para expressar o pensamento raramente deixa de ter alcance argumentativo” e que “também o emprego dos tempos permite agir sobre o auditório” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.181). Por isso, deve-se notar que o uso do presente do indicativo em “e isso **acontece** pra várias outras coisas” favorece a generalização nesse exemplo único uma vez que expressa o normal em sua passagem para a norma e proporciona o sentimento de presença:

O presente é o tempo da máxima do adágio, ou seja, daquilo que é considerado sempre atual, jamais invalidado – é o presente que parece, por isso, ter o papel mais equívoco; é ele que melhor expressa o normal em sua passagem para a norma. Numa frase como “a mulher gosta de falar”, insiste-se no normal a ponto de fazer dele um caráter geral; não se pode à primeira vista distinguir semelhante enunciado da afirmação “o homem é sujeito à morte”. Se substituíssemos o presente por “constatou-se que a mulher gostava de falar”, a confusão com o sentido distributivo não seria tão forte. Escapar-se-ia à lei para ficar na observação.

O presente tem também a propriedade de proporcionar mais facilmente o que chamamos de “sentimento de presença”. (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.181)

Aumenta também o sentimento de presença no exemplo único o pseudodiscurso direto empregado pelo orador/professor em “cê fala ‘não eu entendo totalmente o seu posicionamento MAS... eu não vou fazê isso’ ”.

Módulo 1 – aula 10 – 2’ 45”

Aluno 4: ninguém ia fumá né **se fosse** assim?

Professor: se fosse assim ninguém::: né? ninguém ia fumá

Observa-se no trecho acima que o aluno 4 emprega o pretérito imperfeito do subjuntivo em seu discurso. Castilho e Elias (2012 p.178) afirmam que, por meio do subjuntivo “apresentamos o dito como um estado de coisas duvidoso, provável, irreal, não verdadeiro”. Assim, ao afirmar “se fosse assim”, o aluno 4 é levado a imaginar a situação descrita pelo orador/professor para, a partir dela, tomar uma posição, qual seja concordar com a regra fundamentada pelo exemplo utilizado, isto é, aderir a essa fase do discurso do orador/professor.

É pertinente ressaltar ainda que, cada vez que ocorre adesão a alguma parte do discurso do orador/professor, este está mais próximo de dissolver a questão instaurada pelo díptico argumentativo, uma vez que, ao aderir, descartam-se outras possíveis perspectivas e tematizações a respeito do assunto em questão.

O orador/professor, ao confirmar o discurso do aluno 4 por meio da repetição *ipsis litteris* “se fosse assim ninguém::: né? ninguém ia fumá”, vale-se de seu saber específico, da imagem que passa de si, de sua autoridade, para validar a afirmação do aluno 4 perante o grupo. Já dissemos anteriormente que o *éthos* é também o orador como argumento de autoridade. Essa autoridade liga-se ao que o orador é e ao que ele representa para aquele auditório, e neste caso, ao confirmar o discurso do aluno 4, o orador põe fim a esta indagação, uma vez que, de certo modo, afirma “sim, seu raciocínio está correto”.

Módulo 1 – aula 10 – 2’ 50”

Aluno 2: ()

Professor: é você pode (explicá) você pode falá olha **faz mal pras outras peSSOas faz mal pro seu próprio pulmÃO reduz** - - cê pode vir **com duzentos milhões de discursos pra pessoa** se a pessoa não tivé éh::... pronta pra () seu discurso atingido () ação... ela não vai agí ela não vai pará de fumá... né?...

Verifica-se no trecho transcrito que, a partir de uma pergunta do aluno 2, o orador/professor utiliza a ilustração para reforçar a adesão à regra anteriormente apresentada, fundamentada e já aceita por outros membros do auditório, como o aluno 4.

Enquanto o exemplo era incumbido de fundamentar a regra, a ilustração tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado em geral, mostram o interesse deste através da variedade das aplicações possíveis, aumentam-lhe a presença na consciência (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.407).

Dessa forma, ao afirmar “você pode (explicá) você pode falá olha **faz mal pras outras peSSOas faz mal pro seu próprio pulMÃO** reduz - - **cê pode vir com duzentos milhões de discursos pra pessoa**”, O orador/professor fornece casos particulares da aplicação da regra <<a ação só é desencadeada quando ocorre a persuasão>> para aumentar a presença na consciência do auditório.

Módulo 1 – aula 10 – 3’ 14”

Professor: então é uma coisa que éh... éh... são dois conceitos diferentes...você pode tá convencido sobre algo saber sobre algo mas não agí... né? daquela maneira... então são coisas diferentes... por que? porque... convencê tá mais pro lado da razão do que persuadí... né? ora quando eu coloco pra você... há vários estudos que... éh:: faz mal pra pessoa do LAdo quando você FU:ma né? que o seu **pumão fica todo pretinho** e tudo mais posso até **levá você lá no laboratório da biologia... abrí uma pra te mostrá olha essa fuma essa não...** né mas o que acontece? éh::... isso tudo... é no termo da razão... né? a mais be igual a ce.. agora.. se eu não despertá a emoção dessa pessoa... ela não vai agí

Observa-se no trecho acima que, ao reafirmar a dissociação das noções e retomar a definição, o orador/professor emprega novamente uma ilustração para reforçar a regra, impressionar a imaginação e impor-se à atenção. Essa ilustração contém detalhes e termos concretos, como “**pumão fica todo pretinho**” e “**levá você lá no laboratório da biologia... abrí uma pra te mostrá olha essa fuma essa não**”, que conferem presença ao discurso. Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.167) afirmam que “para dar presença é útil especificar o lugar e o momento de uma ação e utilizar, todas as vezes que for possível, o termo concreto em vez do termo abstrato”. Já sobre a ilustração, eles dizem: “a ilustração, cujo objetivo é conferir presença, deverá às vezes ser desenvolvida e conter detalhes contundentes e concretos” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.408). O sentimento de presença é também reforçado quando o orador/professor, dentro da ilustração, utiliza a enálage da pessoa e os pronomes possessivos em “o **seu** pumão fica

todo pretinho”, “levá **você lá no laboratório**” e “**te mostra**” para diminuir a distância entre a situação descrita e o auditório.

Ao final dessa ilustração, para evidenciar a regra de que <<a ação só é desencadeada quando ocorre a persuasão, quando se desperta a emoção>>, o orador/professor utiliza o argumento pragmático. Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.303) explicam que “denominamos argumento pragmático aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis”.

Assim, na situação descrita pelo aluno 1 e tomada como exemplo pelo orador/professor, é desejável persuadir, visto que se fala da possibilidade de um fumante deixar o vício. Ao afirmar “**agora... se eu não despertá a emoção dessa pessoa... ela não vai agir**”, o orador/professor enfatiza uma consequência desfavorável resultante da não aplicação da regra <<a ação só é desencadeada quando ocorre a persuasão, quando se desperta a emoção>> para conduzir o auditório/aluno a agir em conformidade com esta. Afinal, “o argumento pragmático, que permite apreciar uma coisa consoante suas consequências, presentes ou futuras, tem uma importância direta para a ação” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.303).

Módulo 1 – aula 10 – 4’ 05”

Aluno 4: se não tocá né?

Professor: se eu não tocá ela não vai agir...né?

Nota-se aqui novamente tanto a adesão do aluno 4, que demonstra sua concordância com a regra já fundamentada e ilustrada, quanto a repetição e consequente confirmação desse discurso por parte do orador/professor, visando, no fim, à dissolução da questão instaurada na aula anterior.

Módulo 1 – aula 10 – 4’ 09”

Aluno 5: e isso entra na persuasão?

Professor: isso entra na persuasão na persuasão eu tenho que atingí eu tenho que tocá o outro né? senão ele não vai agir... e isso é... em **qualqué momento** da sua vida... né? isso funciona **pra tudo não só** pra redação do texto dissertativo... tá?

Para responder à pergunta do aluno 5 , o orador/professor, em “**na persuasão eu tenho que atingi eu tenho que tocá o outro né? senão ele não vai agi...**”, parte do argumento pragmático empregado anteriormente ressaltando a consequência desfavorável advinda do fato de não se persuadir o outro nessa situação.

Nota-se que o orador/professor, ao afirmar “e isso é... **em qualquer momento da sua vida... né**” “isso funciona **pra tudo**”, expande o valor da persuasão e confere a ela mais relevância, visto que ela funcionaria para tudo. Para causar esse efeito, o orador/professor utiliza novamente *o lugar da quantidade*, isto é, parte dos *lugares do preferível* de Aristóteles, que afirma “também devemos preferir o que for mais útil em todas as ocasiões, ou na maioria delas” (Tópicos, III, 117a).

Ainda no trecho acima, em “isso funciona pra tudo **não só pra redação do texto dissertativo... tá?**”, destaca-se o emprego da negação. Sobre o uso dessa, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.175) afirmam que “quando apenas duas possibilidades estão presentes na consciência, é que a rejeição, através da negação de uma delas, equivale a escolher a outra”. Assim, observa-se que, ao negar o uso exclusivo da persuasão no texto dissertativo, o orador/professor afirma que ela pode ser utilizada em diversos meios, inclusive no texto dissertativo/argumentativo.

Vemos que, ao empregar esta negação, o orador cria uma incompatibilidade entre a regra agora mencionada <<é possível usar persuasão no texto dissertativo/argumentativo>> e a afirmada em aulas anteriores, a de que <<não é adequado colocar persuasão no texto dissertativo/argumentativo>>.

O auditório/aluno não objeta, não aponta uma incoerência no discurso do orador/professor, e não fornece indícios de que nota essa incompatibilidade. Vale ressaltar ainda que a primeira regra que compõe a incompatibilidade seria, na verdade, um ponto de partida para uma nova tematização, para o desenho de um novo assunto em questão em torno de “Como empregar a persuasão no texto dissertativo/argumentativo?”. No entanto, o orador/professor opta por não mudar o foco da tematização nesse momento e, então, pergunta:

Módulo 1 – aula 10 – 4’ 28”

Professor: ((barulho de carro)) ...ahn:... o que que acontece? **é adequado você colocá emoção no seu texto dissertativo?**

Aluno 3: não... cê falô que não

Observa-se que, por meio de uma pergunta, o orador/professor recebe do aluno 3 uma resposta. Sobre o emprego desse tipo de pergunta, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.123) afirmam: “o uso dialético das perguntas e das respostas tende essencialmente a assegurar acordos explícitos, dos quais se poderá tirar partido em seguida”. No trecho acima, vê-se que, ao utilizar a pergunta, o orador/professor traz à memória do auditório/aluno a regra exposta em aulas anteriores.

Módulo 1 – aula 10 – 4’ 38”

Professor: não né... ahn:... por que? primeiro... fica apelativo demais né... ahn:::: e a pessoa que vai lê né? éh:::: pode não ser persuadida a ...segundo...éh:::

Esse avivamento da memória do auditório/aluno e da regra já exposta, a de que <não é adequado colocar persuasão no texto dissertativo/argumentativo>, ocorre para que o orador/professor assegure o acordo do qual partirá.

Com efeito, tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõem acordo do auditório. Esse acordo tem por objeto ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p. 73).

Nota-se no trecho transcrito que o orador/professor confirma esse acordo ao afirmar “não né...” e, a partir dele, direciona seu discurso. Esse direcionamento que ocorre por meio da interrogação oratória “por que?” tem a função de convidar o ouvinte a refletir sobre o assunto que está sendo abordado.

Essa pergunta, além de ser uma figura de comunhão, introduz uma argumentação pelo vínculo causal, uma vez que a resposta a ela “primeiro... **fica apelativo demais** né... ahn:::: e a **pessoa que vai lê** né? éh:::: **pode não ser persuadida a** ...segundo...éh:::” remete ao motivo pelo qual não é adequado colocar emoção no texto dissertativo, isto é, explica a regra afirmada pelo orador/professor em aulas anteriores.

Aristóteles (Retórica, II, 23, 1400a) salienta a importância desse tipo de argumentação da seguinte forma: “porque, se a causa existe, é que o efeito se produz; se não existe a causa, também não se produz o efeito. A causa e aquilo de que é causa são inseparáveis; e sem causa não há coisa”.

Módulo 1 – aula 10 – 4’ 54”

Aluno 4: e não tem também algo assim éh::: de você tá éh::: persuadindo uma pessoa (e ela não se submete a agí?)

Professor: **pode pode porque na verdade** os meus elementos os elementos que eu uso pra persuadí **você** depende MUito de eu conhecê você... de eu sabê o que que ativa sua emoção e o que não ativa... né?...

Observa-se que a pergunta do aluno 4 contém um contradiscurso de contraponto, em torno de uma nova questão: “Será que a persuasão desencadeia necessariamente a ação da pessoa persuadida?” Esse tipo de contradiscurso, segundo Grácio (2010, p.55), “faz apelo para que mais coisas sejam tomadas em consideração”, neste caso, a coexistência de pessoas predominantemente racionais e menos permeáveis à emoção.

O contradiscurso de contraponto sugere também a ideia, neste caso, de cooperação, que está expressa no emprego da conjunção aditiva “também” no discurso do aluno 4, o que demonstra que o aluno não nega o que estava sendo proposto pelo orador/professor. Essa relação de cooperação é confirmada justamente pela resposta do orador/professor em “**pode pode** porque na verdade os meus elementos os elementos que eu uso pra persuadí **você** depende MUito de eu conhecê você... de eu sabê o que que ativa sua emoção e o que não ativa...né?... ”.

Observa-se, ainda, que a questão do aluno 4 representa uma oportunidade para que o orador/professor, ao longo de sua resposta, amplie os conceitos que vinham sendo trabalhados desde a questão instaurada pelo díptico argumentativo na aula 9. O principal contributo dessa ampliação de conceitos foi introduzir a esse auditório/aluno, de alguma maneira, as noções de conhecimento e de adaptação do orador ao auditório, noções essas basilares na teoria perelmaniana e que foram retomadas mais adiante.

Além disso, o fato de o orador/professor ter adotado uma perspectiva em face de uma nova questão está em consonância com Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.27) ao afirmarem que “é de fato, ao auditório que cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores”. Verifica-se no trecho transcrito que, ao ser interrompido pela pergunta do aluno 4, de fato o orador/professor redireciona seu discurso para contemplar seu auditório/aluno. Assim, abandona a série de enumerações que fazia em sua argumentação pelo vínculo causal e começa a responder à pergunta do aluno.

Verifica-se também que, ao responder ao aluno 4, o orador/professor, por meio da enálage da pessoa e dos pronomes possessivos que emprega em “os **meus** elementos os elementos que **eu** uso pra persuadí **você** depende MUito de **eu** conhecê **você**... de **eu** sabê o que que ativa **sua** emoção e o que não ativa... né?...”, transpõe a situação fictícia descrita pelo aluno para um plano real, e dessa forma o orador/professor trata de diminuir a distância entre o auditório e os conceitos abordados.

Módulo 1 – aula 10 – 5’ 15”

Professor: eu tenho certeza que as MÃes geralmente são MUito fragilizadas pelos filhos... né? filho liga e faz vozi::nha pronto “a::i:: é meu filho” né?... e aí libera TUdo... geralmente né?... geralmente

Para fundamentar a regra exposta pelo orador/professor na resposta dada ao aluno 4, “pra persuadí você **depende MUito de eu conhecê você**... de eu sabê o que que ativa sua emoção e o que não ativa”, foi utilizada, no trecho transcrito acima, a argumentação pelo exemplo. Ao fazê-lo, o orador/professor serve-se da técnica da pluralização, pois ao utilizar o plural em “**as Mães**” confere ao que é único um valor de arquétipo e incita à generalização, o que favorece uma argumentação pelo exemplo, pois essa “supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir de casos particulares” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.399). Verifica-se também nessa argumentação pelo exemplo que o orador/professor utiliza o pseudodiscurso direto ao dar voz à mãe em “a::i:: é meu filho” para aumentar o sentimento de presença.

Nota-se ainda que, para construir a argumentação pelo exemplo, o orador/professor partiu do estatuto de fato que pressupôs ter a afirmação “**as MÃes geralmente são MUito fragilizadas pelos filhos...**”, isto é, partiu daquilo que presumiu ser um fato, que é definido como “o que é comum a vários entes pensantes e poderia ser comum a todos” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.75), aquilo sobre o que se poderia postular um acordo universal não controverso. Sobre o estatuto de fato que deve ter o exemplo, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.402) afirmam:

Seja qual for a maneira pela qual o exemplo é apresentado, em qualquer área que se desenvolva a argumentação, o exemplo invocado deverá, para ser tomado como tal, usufruir estatuto de fato, pelo menos provisoriamente; a grande vantagem de sua utilização é dirigir a atenção a esse estatuto.

Módulo 1 – aula 10 – 5' 26"

Aluno 6: isso não acontece com a minha mãe não

Observa-se, no entanto, que o aluno 6 questiona o estatuto de fato da argumentação pelo exemplo empregada pelo orador/professor. A respeito disso, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.76) afirmam:

Haverá, portanto, dois modos normais para que um acontecimento perca o estatuto de fato: quando são levantadas dúvidas no seio do auditório ao qual ele fora apresentado e quando se amplia esse auditório, acrescentando-lhe outros membros cuja qualidade para julgar é reconhecida e que não admitem que se trata de um fato.

O questionamento do aluno 6 sugere, por meio de um exemplo, haver uma incompatibilidade no discurso do orador/professor, o que caracterizaria um novo díptico argumentativo se entendêssemos que a questão em pauta é “Todas as mães são persuadidas pelos filhos?”. Vejamos como o orador/professor procede:

Módulo 1 – aula 10 – 5' 28"

Professor: óh... isso não acontece com a mãe dela então se eu for usá essa tática com a mãe dela... não vai funcioná... então por ISSO que eu tô falando que você tem que conhecê o outro pra vê o que que vai funcioNÁ com ele ... né? porque isso pode não funcioNÁ pra todo mundo

Verifica-se no trecho “óh... isso não acontece com a mãe dela então se eu for usá essa tática com a mãe dela... não vai funcioná... então por ISSO que eu tô falando” que o orador/professor não tematiza junto ao aluno 6 o novo assunto em questão. Ele, ao invés disso, propõe que o assunto em questão seja a regra <<é preciso conhecer o outro para saber como persuadí-lo>>, anteriormente estabelecida, da qual as mães que cedem aos filhos são apenas um exemplo, bem como o caso da mãe do aluno 6. Assim, o orador/professor converte o exemplo do aluno 6 em ilustração dessa regra.

Sobre essa conversão do exemplo em ilustração, Perelman (2004 [1997], p.382) afirma:

A própria natureza de uma argumentação depende em grande parte dos argumentos já desenvolvidos, pois o condicionamento do auditório que foi realizado altera o sentido dos argumentos. Mas tal alteração não é uma modificação inteiramente previsível. Como ela mesma está situada num tempo pleno, não podemos dar-nos conta dela inteiramente. Podemos, entretanto, assinalar a transformação habitual de certos argumentos. Assim, uma enumeração de exemplos, que visam a promover uma generalização, tenderá a transformar-se numa

enumeração de ilustrações, que confirmam uma regra. Daí a importância da ordem em que são fornecidos os exemplos, pois a sua transformação em ilustração dependerá largamente do efeito produzido pelos primeiros citados.

Assim, o orador/professor demonstra que o “exemplo” “isso não acontece com a minha mãe não”, mencionado pelo aluno 6, não denota uma incompatibilidade, uma incoerência presente no discurso do orador, ou seja, não instaura uma nova questão; ao contrário, é uma outra situação que serve para aumentar a adesão a uma regra que havia sido anteriormente afirmada pelo orador/professor e que, neste momento, é reforçada em “então por ISSO que eu tô falando que **você tem que conhecê o outro** pra vê o que que vai funcioNÁ com ele ... né? porque isso pode não funcioNÁ pra todo mundo”.

Salientamos ainda que, ao dispor a argumentação dessa forma, o orador/professor especifica de que maneira o discurso do aluno 6 deve ser interpretado. “O estudo da argumentação nos obriga, de fato, a levar em conta não só a seleção dos dados, mas igualmente o modo como são interpretados, o significado que se escolhe atribuir-lhes” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.137).

Módulo 1 – aula 10 – 5’43”

Aluno 6: minha mãe... **ela usa a lógica** isso é certo é errado prejudica as pessoas

Aluno 3: seria o ponto fraco da pessoa?

Aluno 6: **ela me entregaria pra polícia** se eu fizesse alguma coisa errada ela mesma

Professor: tá vendo?

Aluno 3: você tem que sabê o ponto fraco da pessoa?

No trecho acima, vê-se que o aluno 6 descreve detalhes de seu “exemplo”, os quais servem novamente para o orador/professor reforçar a adesão do auditório/aluno à regra já conhecida quando pergunta “**tá vendo?**”. Além disso, é possível verificar também que o aluno 3 interage com o orador/professor com vistas a assegurar o acordo de que, então, para persuadir, deve-se saber o ponto fraco da pessoa. Isso ocorre por meio das perguntas “seria o ponto fraco da pessoa?” e “você tem que sabê o ponto fraco da pessoa?”.

Módulo 1 – aula 10 – 5’ 55”

Professor: você tem que sabê o ponto fraco pra (lidá) com cada pessoa... né...então assim você precisa identificá onde que você vai éh:... usá...

Mediante as perguntas do aluno 3, o orador/professor retoma a regra anteriormente exposta, a de que “é preciso conhecer o outro para saber como persuadí-lo”, e confirma o acordo ao afirmar “você tem que sabê o ponto fraco pra (lidá) com cada pessoa”.

Módulo 1 – aula 10 – 6’ 05”

Professor: e aí num TEXto... dissertaTivo por exemplo a gente fala assim nã::o não tem que tê emoção não tem que (apela) mas se você ficá só no blábláblá tem... se você começa o texto falando assim olha as CO:tas são imporTAN:tes porque é BOM pra população... você tá falando da sua emoção não tá falando argumentos fortes... se você falá que é bom pra população porque vai trazê aumento de não sei o que não sei o que ...aí tudo bem você tá defendendo alguma coisa... agora se você colocá só é bom pra população... o que é bom pra você pode não sê bom pra mim né?... é uma coisa muito subjetiva

No trecho acima, o orador/professor retoma o objeto de estudo do auditório/aluno, o texto dissertativo/argumentativo, para, a partir dele, relembrar e reforçar a adesão à regra afirmada em aulas anteriores e nesta: <<não é adequado colocar emoção no texto dissertativo>>.

Este reforço da adesão à regra ocorre novamente por meio da ilustração, pois no trecho acima o orador/professor leva o auditório/aluno a imaginar um caso fictício em que eles, alunos, estariam escrevendo um texto dissertativo sobre a política de cotas. Uma vez que a ilustração “visa aumentar a presença, concretizando uma regra abstrata por meio de um caso particular, é comum a tendência de nela ver uma imagem, ‘a vivid picture of an abstract matter’ ” (2005 [1958], p.410). É esperado, então, que encontremos em sua construção elementos que aumentam o sentimento de presença, ou mesmo figuras de comunhão, que criam ou confirmam a comunhão com o auditório por meio da diminuição da distância entre ele e o orador.

Assim, observa-se que o funcionamento conjunto da hipótese com a enálage da pessoa em “**se você** ficá só no blábláblá”, “**se você** começa o texto”, “**se você** fala”, “**se você** coloca” conferem ao discurso um tom fictício, mas simultaneamente próximo ao auditório, uma vez que o orador/professor, ao deixar de usar a 3ª pessoa empregada na pergunta do aluno 3 em “você tem que sabê o ponto fraco **da pessoa**?”, insere o auditório/aluno como participante daquela situação abordada, por meio da 2ª pessoa (você).

Além disso, o pseudodiscurso direto presente em “a gente fala assim **nã::o não tem que tê emoção não tem que (apela)**”, “se você começa o texto **falando assim olha as CO:tas são imporTAN:tes porque é BOM pra população...**” e em “se você falá que **é bom pra população porque vai trazê aumento de não sei o que não sei o que**” propicia o sentimento de presença e serve de base tanto para a hipótese descrita acima quanto para a ilustração como um todo.

Pode-se notar ainda que, ao final do trecho transcrito, em “se você falá que **é bom pra população porque vai trazê aumento de não sei o que não sei o que ...aí tudo bem você tá defendendo alguma coisa...**”, o orador/professor emprega uma argumentação pelo exemplo para fundamentar uma nova regra, qual seja a de que <no texto dissertativo/argumentativo é apropriado então o uso da razão>.

Módulo 1 – aula 10 – 6’ 42”

Aluno 5: a persuasão seria tipo mais senso comum... e ah:::: pra você convencê a pessoa assim:: seria mais senso crítico?

Observa-se que, assim como o aluno 3 interage com o orador/professor com vistas a assegurar o acordo, o aluno 5 também o faz por meio da pergunta acima transcrita tentando aproximar os conceitos de “convencer” e de “persuadir” a conceitos já conhecidos por ele.

Módulo 1 – aula 10 – 6’ 53”

Professor: : é pra você convencê a pessoa... depende... da pessoa... entendeu? eu tenho várias estratégias... inclusive eu posso usá inúmeras... com uma pessoa...

Verifica-se no trecho acima que o orador/professor, ao retomar o acordo feito anteriormente por meio da regra <<é preciso conhecer o outro para saber como persuadí-lo>>, expande-o ao acrescentar a essa regra também o conceito de “convencer”. Ao fazer isso, vê-se no trecho acima que as regras, que estavam até agora separadas, se fundem em uma só: <<para convencer e persuadir é preciso conhecer o outro para escolher qual estratégia utilizar>>. Assim, o orador/professor põe em evidência essa regra e firma um novo acordo. Sobre a retomada de acordos antigos e a elaboração de novos, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.124) afirmam:

Com efeito, a construção de um discurso não é unicamente o desenvolvimento de premissas dadas no início; é também estabelecimento de premissas, explicitação e estabilização de acordos.

Assim é que cada discussão apresenta etapas, balizadas pelos acordos que se devem estabelecer, resultantes às vezes da atitude das partes.

Módulo 1 – aula 10 – 7' 03”

Professor: o que eu digo é assim pra você convencê tá mais do lado da razão persuadí tá mais do lado da emoção mas eu vou usá os dois ao mesmo tempo... eu vou usá tanto argumentos fortes da razão pra convencê alguém quanto da emoção só que **dependendo da pessoa eu posso ficá mais em um ou mais em outro... porque eu tenho que conhecê a pessoa pra quem eu vou argumenta...** por exemplo se eu chegá numa sala de::: médicos por exemplo eu sei que ali o meu o meu - - dentro daquele daquele contexto de médicos especialistas da área não tem muito lugar pra emoção

Aluno 3: é:::

Professor: então se eu chegá lá falando de coisas MUito relacionadas a emoção SÓ... aquilo não vai colá.

Nota-se no trecho acima que o orador/professor retoma a definição normativa ao afirmar “pra você convencê tá mais do lado da razão persuadí tá mais do lado da emoção” e repete a regra contida em “dependendo da pessoa eu posso ficá mais em um ou mais em outro ... porque eu tenho que conhecê a pessoa pra quem eu vou argumenta...” para ilustrá-la logo em seguida: “se eu chegá numa sala de::: médicos por exemplo eu sei que ali o meu o meu - - dentro daquele daquele contexto de médicos especialistas da área não tem muito lugar pra emoção então se eu chegá lá falando de coisas MUito relacionadas a emoção SÓ... aquilo não vai colá.”

Módulo 1 – aula 10 – 7' 48"

Aluno 5: o que seria coesão?

Professor: uhn?

Aluno 5: coesão?

Professor: coesão são os termos que você usa pra relacioná ideias... por exemplo mas porém entretanto são alguns conectivos que você usa pra relacioná ideias tá... ahn não só esses... tem outras formas também... então o que que acontece... se eu chegá numa sala de médicos e usá só a emoção não vai colá... agora...por exemplo... numa instituição religiosa... MU:::::ita emoção... MU:::::ita emoção... MU:::::I::TO:: apelo...você tem que se senti fragilizado... né

É possível verificar também que há diferentes respostas do auditório/aluno frente ao discurso do orador/professor. Enquanto o aluno 3 interage em meio à ilustração do orador/professor ao afirmar “é:::”, o aluno 5 interrompe a ilustração que o orador/professor fazia para perguntar a respeito de um assunto que havia sido tratado em aulas anteriores: “o que seria coesão?”.

Como quem argumenta deve levar em consideração o auditório, ter apreço pela sua participação mental, preocupar-se com ele e interessar-se por seu estado de espírito, o orador/professor emprega a definição normativa “coesão são os termos que você usa pra relacioná ideias... por exemplo mas porém entretanto são alguns conectivos que você usa pra relacioná ideias tá... ahn não só esses... tem outras formas também...” para responder à dúvida e, em seguida, dá continuidade à ilustração em “se eu chegá numa sala de médicos e usá só a emoção não vai colá... agora...por exemplo... numa instituição religiosa... MU:::::ita emoção... MU:::::ita emoção... MU:::::I::TO:: apelo...você tem que se senti fragilizado... né” .

Módulo 1 – aula 10 – 8' 25"

Aluno 4: porque a primeira regra quando cê vai (numa religião) a primeira coisa (é) qual o seu problema né?... já qué pegá no ponto né?

Professor: qual o seu problema... né?

Aluno 4: porque ninguém vai na igreja se não tivé problema... né?

Aluno 3: é::: ... a maioria VAi pela dor... né?.

Aluno 4 é a maioria...né?

Observa-se no trecho “porque a primeira regra quando cê vai (numa religião) a primeira coisa (é) qual o seu problema né?... já qué pegá no ponto né?” que o aluno 4 prolonga a ilustração do orador/professor por meio de um pseudodiscurso direto. Isso demonstra o envolvimento desse aluno com a ilustração empregada pelo orador/professor, bem como a adesão dele à regra já exposta. O orador/professor endossa, autoriza essa ilustração ao partilhar dela por meio de uma repetição em “qual o seu problema... né?”

O envolvimento é também compartilhado pelo aluno 3 que, ao dizer “é:: ... a maioria VAI pela dor... né?”, concorda com a ilustração prolongada pelo aluno 4. Para Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.407) a ilustração “deve impressionar vivamente a imaginação para impor-se à atenção”. A partir das respostas dos alunos 4 e 3, pode-se afirmar que a ilustração cumpriu seu papel neste trecho.

Módulo 1 – aula 10 – 8’ 44”

Professor: porque você geralmente já tá fragilizado... né quando você chega lá...então assim... olha só são duas coisas diferentes... são dois lugares diferentes e aí eu tenho que sabê pra quem eu vô fala...pra quem eu vô falá? eu vô falá pro MÉdico? eu vô falá pra... por exemplo... especialistas de uma área? pra profeSSOres? eu vô fala... pra ahn:: pro pessoal de uma instituição religiOsa? pra quem eu vô falá? então eu tenho que usa a técnica de acordo com a pessoa... ahn:::... por exemplo... ahn::: o que mais eu tinha que fala....ahn::: ahn:::... eu tava falando da persuasão...então... ficou claro a persuasão o que é? mobilizar alguém pra agir de uma certa forma por meio da emoção e ahn::: convencê por meio da razão

A partir da ilustração dada, o orador/professor reforça a dissociação das noções já feita na aula anterior, repete a regra “aí eu tenho que sabê pra quem eu vô fala” para novamente empregar uma ilustração. Desta vez, porém, o faz por meio de pseudodiscursos diretos em formato de interrogações oratórias, e assim alia uma figura de presença a uma de comunhão para aumentar ainda mais o sentimento de presença e desencadear a participação mental do auditório.

Perelman e Tyteca afirmam que “para criar a emoção, é indispensável a especificação. As noções gerais, os esquemas abstratos não atuam muito sobre a imaginação” (2005 [1958], p.166). O orador/professor, ao especificar o contexto por meio das interrogações oratórias “eu vô falá pro MÉdico? eu vô falá pra... por exemplo... especialistas de uma área? pra profeSSOres? :: pro

“pessoal de uma instituição religiOsa?”, favorece a criação dessas imagens na mente do auditório/aluno.

Ao final deste trecho, nota-se ainda que o orador/professor repete novamente a regra “então eu tenho que usa a técnica de acordo com a pessoa...” e utiliza uma interrogação oratória “... ficou claro a persuasão o que é?” para convidar o auditório/aluno a acompanhar a síntese que prosseguirá. Sobre a necessidade de repetir a regra e, conseqüentemente, reforçar adesão à argumentação, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.373) afirmam que “ligada a todas as mudanças acarretadas pelo tempo, mudança da pessoa, mudança do contexto argumentativo, a argumentação jamais está definitivamente encerrada; nunca é inútil reforçá-la”.

Módulo 1 – aula 10 – 9’ 33”

Professor: e aí eu tava justamente puxando do texto dissertativo né ahn:::...aí você pode usá uma palavra ou outra... **a Cleide eu acho que sabe bem disso...** você pode escolher uma palavra ou outra dentro do seu texto pra fragilizá a pessoa ou não... então há algumas artimanhas de persuasão dentro do texto dissertativo o que ela não pode é ficá na cara estampada... **cê não pode falá assim “olha isso aqui é bom... por que? porque deus gosta e ponto final”... né?** não pode ficá estampado... tem que escondê um pouquinho mais... né?

Observa-se no trecho acima que o orador/professor, ao se referir novamente ao texto dissertativo, coloca em evidência uma nova regra, qual seja a que está em “há algumas artimanhas de persuasão dentro do texto dissertativo o que ela não pode é ficá na cara estampada...”. Essa é fundamentada por meio de um exemplo em formato de pseudodiscurso direto em “**cê não pode falá assim “olha isso aqui é bom... por que? porque deus gosta e ponto final”... né?**” que, aqui, mostra como o auditório/aluno não deve proceder ao escrever um texto dissertativo/argumentativo.

Nota-se que esta regra <<pode-se empregar a persuasão no texto dissertativo>> se torna incompatível com a regra anteriormente ilustrada quando o orador/professor havia mencionado exatamente o contrário no trecho de 4’30” a 4’52”.

Essa incompatibilidade é, no entanto, justificada pela natural complexidade de se precisar conceitos como “convencer” e “persuadir”, visto que mesmo Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.33) já afirmavam que “nosso ponto de vista permite compreender que o matiz entre os termos *convencer* e *persuadir* seja sempre impreciso e que, na prática, deva permanecer assim”.

Por isso, a relação que o orador/professor estabelece entre “persuadir” e emoção, e entre “convencer” e razão, é apenas didática, para fins de estudo, e evolui, à medida que o auditório/aluno participa, em direção a toda a complexidade que a teoria perelmaniana nos coloca. É possível verificar essa evolução a partir do trecho de 4’54” a 5’14”, em que o orador/professor começa a relacionar o “sucesso de uma argumentação” ao conhecimento que um orador tem de seu auditório.

Nota-se, então, que a tematização que havia sido evitada no trecho de 4’18” a 4’35” pôde, enfim, ser realizada e a questão “Como empregar a persuasão no texto dissertativo/argumentativo?” que se instauraria naquele momento pôde agora ser respondida.

No entanto, até que se chegasse à fase em que o orador/professor pudesse aprofundar os conceitos, partiu-se dos interesses em textos dissertativos/argumentativos declarados pelo auditório/aluno, e enfatizou-se veementemente o papel que tem o conceito de “convencer”, associado à razão nesse tipo de texto, visto que exames como ENEM e FUVEST privilegiam a objetividade e desrecomendam, através de seus manuais, o emprego da argumentação exclusivamente baseada em senso comum, como se observa, respectivamente, em: “Seu objetivo [do texto dissertativo-argumentativo] é, em última análise, convencer ou tentar convencer o leitor, pela apresentação de razões e pela evidência de provas, à luz de um raciocínio coerente e consistente.” (IDEB, 2013, p. 16); e em “Serão considerados de forma negativa [...] o uso de argumentação baseada apenas no senso comum e a falta de conclusão ou conclusões que não decorram do que foi previamente exposto” (FUVEST, 2014, p. 39).

No último trecho transcrito, nota-se ainda que o orador/professor refere-se diretamente a um aluno ao afirmar “aí você pode usá uma palavra ou outra... **a Cleide eu acho que sabe bem disso...** você pode escolher uma palavra ou outra dentro do seu texto pra fragilizá a pessoa ou não..” O orador/professor, ao considerar a heterogeneidade do auditório/aluno, destaca a relação da aluna Cleide com a linguagem, uma vez que ela era estudante do curso de Letras, e fazia, então, parte de um auditório particular. Sobre a importância de reconhecer essa heterogeneidade do auditório, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.24) afirmam:

Não é necessário encontrar-se perante várias facções organizadas para pensar no caráter heterogêneo do auditório. Com efeito, pode-se considerar cada um de seus ouvintes como integrante, em diversos pontos de vista, mas simultaneamente, de grupos múltiplos.

Assim, conhecer o auditório e suas particularidades é necessário para adequar-se a ele e escolher as técnicas argumentativas mais adequadas.

Módulo 1 – aula 10 – 10' 09"

Aluno 6: entendi

Professor: tem que ficá com cara de texto mais crítico...mais científico

Aluno 4: dá um exemplo de pesquisa.

Professor: dá um exemplo de pesquisa... né?

Observa-se no trecho acima que os alunos 6 e 4 participam da argumentação e aderem ao discurso do orador/professor, uma vez que concordam com ele. Pode-se notar, inclusive, que o aluno 4 exemplifica a afirmação “tem que ficá com cara de texto mais crítico...mais científico” feita pelo orador/professor.

Módulo 1 – aula 10 – 10' 17"

Professor: por isso que eu coloquei mais aí razões e provas tá? ahn:::::.... e aí... **pra tratar isso com vocês eu trouxe um videozinho bem interessante... cês já devem tê assistido “A Era do Gelo né” ?**

Aluno 6: já

Aluno 3: já assisti...éh::: quer dizer ... teve várias né

Professor: a 3.

Aluno 4: ah:::essa ainda não

Aluno 7: ((risos))

Verifica-se no trecho acima que o orador/professor busca saber do auditório/aluno se eles conhecem o vídeo que ele pretende utilizar. Vê-se que a resposta do aluno 4 “ah:::essa ainda não” determina a maneira como o vídeo é introduzido pelo orador/professor, uma vez que este começa a contextualizá-lo:

Módulo 1 – aula 10 – 10' 45"

Professor: pra quem não assistiu deixa eu só contextualizá éh::: tem um bichinho que ele vai correr atrás da noz né? - - Ahn:: óh tá vendo o que eu falei? pra quem não assistiu deixa eu contextualizá... é isso que eu tenho que fazer na introdução do texto... cê não pode supor que todos tenham assistido a era do gelo três e começá:: a tocá o vídeo... entendeu? por mais que seja um filme que todos provavelmente já devem ter assistido mas pode ser que alguém não tenha assistido... então eu falei óh deixa eu contextualizá - - esse bichinho... ele passa o filme inteiro correndo atrás da noz e nunca consegue pegá... então o sonho de consumo dele é conseguir essa bendi::ta né?... noz que ele adora... e aí o que que aconteceu aqui?... vâmo vê... prestem atenção na parte da emoção e vejam se tem alguma coisa que caracteriza a:: a:: o convenCÊ a raZÃO.

Observa-se o emprego de uma analogia na maneira como o orador/professor apresenta o vídeo, visto que ele relaciona a importância de se contextualizar o vídeo antes de exibi-lo à importância de se introduzir o assunto no texto dissertativo/argumentativo antes de desenvolvê-lo. Perelman (2004 [1997], p.334) classifica a analogia como um tipo de ligação que fundamenta a estrutura do real e para ele:

[...] não há analogia senão quando é afirmada uma *similitude das relações*, e não simplesmente uma similitude entre termos. [...] Para nós, o esquema típico da analogia é a afirmação de que A está para B assim como C está para D. A e C, B e D podem ser tão diferentes um do outro quanto possível: cumpre mesmo que sejam heterogêneos para que a analogia não se reduza a uma mera proporção.

É essencial, para que a analogia cumpra uma função argumentativa, que o primeiro par (A-B) seja menos conhecido, sob algum aspecto, do que o segundo (C-D), que o deve estruturar graças à analogia. Chamaremos o par que é objeto do discurso de *tema*, o segundo, graças ao qual se efetua a transferência, de *foro* da analogia.

Assim, podemos representar a analogia descrita acima da seguinte forma:

TEMA

A: introdução do texto

B: desenvolvimento do texto

FORO

C: contextualização do vídeo

D: exibição do vídeo

Verifica-se que, entre os termos C e D existe a mesma relação que entre os termos A e B: situacionalidade, pois da mesma forma que o orador/professor deve situar o auditório/aluno a respeito do vídeo que vai exibir, o auditório/aluno, ao escrever um texto dissertativo/argumentativo, deve situar o leitor, na introdução, a respeito do tema que será desenvolvido.

Logo depois, o orador/professor exhibe um trecho do vídeo A Era do Gelo 3 que tem duração de 2 minutos e 23 segundos e pode ser visto no CD anexo. Sobre a utilização de recursos técnicos para o condicionamento do auditório, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.26) afirmam:

Para poder influenciar mais o auditório, pode-se condicioná-lo por meios diversos: música, iluminação, jogos de massas humanas, paisagem, direção teatral. Tais meios foram conhecidos em todos os tempos, foram empregados tanto pelos primitivos como pelos gregos, pelos romanos, pelos homens da Idade Média; os aperfeiçoamentos técnicos possibilitaram, em nossos dias, desenvolvê-los poderosamente; de modo que se viu nesses meios o essencial da ação sobre as mentes.

Essa ação sobre as mentes, possibilitada pelo emprego de tais recursos, é de muito auxílio quando o que se deseja é “impressionar vivamente a imaginação”, “impor-se à atenção” e “conferir presença”, justamente o papel da ilustração. O vídeo apresentado desempenha a função de ilustrar os conceitos de “convencer” e de “persuadir” discutidos.

Após o vídeo, a aula continua:

Módulo 1 – aula 10 – 13’ 56”

Professor: e aí? o que que cês acharam?

Aluno 7: interessante

Alunos : ((risos))

Aluno 3: é ele usou a emoção e se ferrou né?

Professor: ele usou a emoção ((risos))

Aluno 3: e se ferrou

Aluno 8: e ela é uma FDP né?

Alunos: ((risos))

Aluno 6: ela conseguiu persuadí ele.

Professor: ela conseguiu persuadí ele...porque que ela conseguiu?

Aluno 8: através da emoção... ela começou a chorá

Professor: ela começou a chorá... que mais?

((barulho de tosse))

Professor: que mais que ela começou a fazê? quando ele tava na árvore assim ...olhando ela saBIA que ele tava lá.

Aluno 4: charme

Aluno 8: fazendo um charme

Professor: fazendo um charme... que mais?

Aluno 6: seduziu

Professor: seduziu né...

Aluno 3: seduziu ele

Professor: e ele? ele caiu assim totalmente? ou não?

Aluno 8: não((risos))

Aluno 3: no começo ele tava tentando resistí.

Aristóteles (Retórica, I, 2, 1356a) afirma: “persuade-se pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio”. Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.52) corroboram: “[...] quem visa a uma ação precisa, que se desencadeará no momento oportuno, deverá [...] excitar as paixões, emocionar seus ouvintes, de modo que se determine uma adesão suficientemente intensa”.

Há, no trecho transcrito acima, indícios de que o vídeo despertou no auditório, em certa medida, a emoção, pois verifica-se: a ocorrência de risos; o emprego de palavras de baixo calão que normalmente não seriam admitidas no ambiente escolar, como em “Aluno 3: é ele usou a emoção e **se ferrou** né?” e “Aluno 8: e ela é uma **FDP** né?”; a contribuição de alunos que até então não haviam participado, como os alunos 7 e 8; e a grande ocorrência de turnos⁸ por parte do auditório/aluno, visto que no trecho acima, com duração de 1 minuto e 53 segundos, ocorreram 14 turnos do auditório/aluno, uma média de 7,4 turnos por minuto, enquanto nos trechos anteriores ao vídeo, que totalizam 11 minutos e 31 segundos, houve 27 turnos, uma média de 2,35 turnos por minuto. Além disso, após a exibição do vídeo, grande parte dos turnos do auditório/aluno foram consecutivos.

⁸ O termo “turno” foi utilizado aqui conforme a definição de Kerbrat-Orecchioni em *Análise da conversação: princípios e métodos*

Podem ser interpretados como indícios de adesão do auditório/aluno ao discurso do orador/professor os seguintes trechos:

Aluno 6: **ela conseguiu persuadí ele**

Professor: ela conseguiu persuadí ele...porque que ela conseguiu?

Aluno 8: **através da emoção... ela começou a chorá**

Professor: e ele? ele caiu assim totalmente? ou não?

Aluno 8: **não((risos))**

Aluno 3: **no começo ele tava tentando resistí.**

Observa-se que o auditório/aluno opera com os conceitos de “convencer” e de “persuadir”: quando perguntado sobre a cena exibida no vídeo, o aluno 6 emprega a terminologia “persuadir” em seu discurso, o aluno 8 explica qual foi a estratégia utilizada pela personagem do vídeo e o aluno 3 descreve um momento em que a razão estava em evidência no vídeo.

“Não se concebe o conhecimento do auditório independentemente do conhecimento dos meios suscetíveis de influenciá-lo. Isso porque o problema da natureza do auditório é ligado ao de seu condicionamento” (PERELMAN; TYTECA, 2005 [1958], p.26). Assim, o conhecimento do orador/professor a respeito do auditório/aluno é perceptível no condicionamento realizado através dos meios escolhidos, dentre eles, o vídeo.

Módulo 1 – aula 10 – 14’ 45”

Professor: uhn... ele tava tentando resisti... então é a parte da razão... né? porque ele tava pensan...- - ele até teve uma hora que ele pegô... né? aí ela pegô também e ficou aquela coisa meio tensa assim né?.então ele tava tentando resistí ... ele tava usando a razão né? mas aí acabou a emoção vindo e ele não resistiu mais e aí ele dançô no final né? ((risos))... **então assim... “ ahh mas quem usa sempre a emoção dança no final ... é isso a ideia?” não...o que eu passei aqui pra vocês ... qual foi a minha intenção foi mostra há momentos de razão...há momentos de emoção e você tem que sabê como jogá com isso né? como usar um ou como usar o outro né? () é muito importante né?... então tem várias coisas que interferem né ... então olha... ela ela por exemplo... ela chorou... ela usou o charme né?... e tudo mais.**

Nota-se no trecho acima que o orador/professor emprega uma prolepse ao afirmar “ ahh mas quem usa sempre a emoção dança no final ... é isso a ideia?” não...o que eu passei aqui pra vocês ... qual foi a minha intenção foi mostra há momentos de razão...há momentos de emoção e você tem que sabê

como **jogá com isso né?**”. Sobre essa figura, Perelman e Tyteca (2005 [1958], p.197) afirmam: “a *prolepse* ou antecipação (*praesumptio*) pode ser uma figura de escolha quando visa insinuar que há motivo de substituir uma qualificação que poderia ter levantado objeções por outra”.

Assim, ao abordar o sentido negativo que se poderia atribuir ao uso da emoção, o orador/professor refuta antecipadamente contradiscursos que o auditório/aluno poderia produzir e conclusões a que eles poderiam chegar depois de ouvir os enunciados “ **Aluno 3: é ele usou a emoção e se ferrou né?**”, “**Aluno 8: e ela é uma FDP né?**”, que já começavam a surgir após a exibição do vídeo. Além disso, ao desassociar a emoção de um sentido negativo, o orador/professor confere igual importância à emoção e à razão e salienta a necessidade de o orador saber o momento mais oportuno para utilizá-las “**a minha intenção foi mostra há momentos de razão...há momentos de emoção e você tem que sabê como jogá com isso né?**”. Dessa maneira, o orador/professor penetra um pouco mais na complexidade da teoria perelmaniana.

Terminada a aula é essencial nos perguntarmos:

- 8) Qual foi o desfecho da argumentação? Será que o desfecho erradicou a problematidade do assunto em questão?

É possível observar que, na aula 10, o orador/professor explora de maneira prolongada as diferenças entre os conceitos de “convencer” e de “persuadir”, essenciais para dissolver a questão instaurada pelo díptico argumentativo na aula 9. Além da questão advinda da aula 9, foram tematizadas questões adjacentes derivadas, como por exemplo “Será que a persuasão desencadeia necessariamente a ação da pessoa persuadida?”, o que permitiu, se não erradicar, ao menos diminuir a problematidade do assunto inicialmente em questão, bem como promover a familiarização do auditório/aluno com partes da teoria perelmaniana.

Ao final da aula 10, observa-se que ao conferir igual importância à emoção e à razão, ao convencer e ao persuadir, o orador/professor relativiza a eficácia da argumentação probatória que estava em questão na aula anterior (“Será que a argumentação probatória é tão eficaz como diz o professor?”) e atribui a eficácia da argumentação ao fato de o orador saber identificar o momento mais adequado para utilizar cada técnica em função do auditório. Dessa maneira, ele tenta transformar as questões em perguntas e responde-las, pois, como vimos, para perguntas cabem respostas, para questões cabem discussões mais complexas: “A pergunta torna simples e adequado, a questão revela o complexo e o poliédrico” (Grácio, 2012, p. 366).

Fechadas a primeira e a segunda análises de monitoramento/planejamento da pesquisa-ação, passemos às conclusões a que, por meio delas, podemos chegar no que se refere a um possível uso das teorias de Perelman e de Grácio na área educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Observa-se, por meio da análise, que a argumentação exerce um papel significativo no processo investigativo de pesquisa-ação aqui apresentado. Uma vez que a argumentação é para Perelman e Tyteca um ato de comunicação que visa a desencadear a adesão, ela é, acima de tudo, uma ação-discurso que supõe uma linguagem viva, em situação de interação, e é essa que determina, em grande parte, a escolha dos argumentos a serem empregados, a amplitude e a ordem da argumentação do orador/professor nessa pesquisa-ação.

Nota-se que a amplitude da argumentação está diretamente relacionada ao tempo que se concederá ao discurso; isto significa que cabe ao orador se adequar à limitação de tempo imposta e organizar seu discurso de maneira que contemple seu auditório, que desperte a atenção deste e que seja claro e persuasivo. No ambiente educacional tradicional, em que o discurso do professor também sofre as consequências do tempo e do conteúdo programático, ou seja, do cronograma, as exigências são as mesmas: espera-se que o professor, quando organiza seu discurso e prepara sua aula, se adapte à limitação de tempo, seja claro, conheça seus alunos, contemple a heterogeneidade do grupo, isto é, as dificuldades e facilidades apresentadas por eles, enfim, sua singularidade.

No entanto, é necessário salientar que, neste ambiente educacional tradicional, em que se constroem os primeiros saberes, pode ser mais complexo para o professor se adequar simultaneamente às pressões do tempo e à heterogeneidade do grupo, pois, uma vez que o tempo disponível para apresentação dos conteúdos é pré-determinado pelo cronograma e este deve ser seguido, o professor pode ser levado a compactar a teoria, reduzir os conceitos, ou mesmo a desconsiderar alguns indícios de dúvidas demonstrados pelo grupo. Essa pressão imposta pelo tempo pode, enfim, levar o professor a desviar o foco de sua atenção do aluno para o cumprimento de prazos, e isso poderia afetar o processo de ensino/aprendizagem.

É possível observar em nosso capítulo de análise que aqui não é diferente: ao final da aula 9, o orador/professor também é pressionado pelo tempo e precisa se adequar a ele; para tentar resolver essa situação, ao responder à questão do aluno 1, o orador/professor emprega uma definição normativa que acaba reduzindo os conceitos e despertando ainda mais dúvidas no auditório/aluno. A diferença entre essa situação e a que acontece nas escolas tradicionais é que, nesta pesquisa, foi possível reorganizar a aula a fim de responder às dúvidas dos alunos, pois a pesquisa-ação possibilita o replanejamento da ação e cria condições para isso. Na escola

tradicional, ao contrário, nem sempre é possível prescindir dos conteúdos programáticos, dos prazos, das provas, para ministrar novamente o mesmo conteúdo de modo diferenciado.

Além disso, em uma pesquisa-ação, o orador/professor deve, necessariamente, analisar sua ação de modo técnico, científico, em nosso caso, pautado pelas teorias de Perelman e de Grácio, para, então, direcionar a ação-discurso seguinte. Na escola tradicional, sabe-se que os professores constantemente se preocupam com o planejamento de suas aulas e com o aprendizado dos alunos, mas nem sempre dispõem das ferramentas necessárias para analisar suas ações de modo técnico-científico.

Notamos ao longo da pesquisa que a argumentação poderia desempenhar esse papel, pois, através das teorias utilizadas, pôde-se considerar características dos participantes e das situações em que ocorreu a interação argumentativa, definir os assuntos em questão e monitorar sua evolução ou estagnação, delimitar os objetivos da argumentação e averiguar seu cumprimento, avaliar a eficácia das estratégias argumentativas empregadas pelos participantes, dispor de mais opções para a escolha dessas estratégias, enfim, foi possível considerar, de certa maneira, a dinâmica prática dos processos argumentativos.

É necessário aqui um adendo para que não sejamos mal interpretados: não tecemos uma crítica à escola tradicional ou mesmo a seus professores e gestores, profissionais os quais admiramos pela sua dedicação e empenho em compartilhar saberes, nem negamos a escola ou propomos uma desescolarização da sociedade, como o filósofo e educador austríaco Ivan Illich o fez em sua obra *Sociedade sem escolas*; ao contrário, compartilhamos da ideia de que a educação, a escola e, principalmente, o ensino público sejam o meio primeiro para promover mudanças das quais a sociedade necessita.

Concordamos com Rubem Alves (2008) que a missão do professor seja provocar a inteligência, provocar o espanto e promover a curiosidade. A pesquisa aqui realizada tenta, por meio da pesquisa-ação, apenas dar uma amostra de como o professor poderia utilizar a argumentação para fazer isso, e busca, além disso, dar continuidade às discussões sobre os problemas ainda encontrados no ambiente escolar, pois não podemos supô-los completamente superados, nem supor que todos os esforços possíveis para resolvê-los já tenham sido esgotados.

Nesse sentido, conhecer a situação argumentativa e dominar as estratégias argumentativas proporcionaria ao professor, assim como proporciona ao orador, uma série de

opções para adequar seu discurso aos alunos e guiá-los para as conclusões que deseja ou, ainda, construí-las por meio da negociação entre perspectivas. Pudemos constatar nesta pesquisa que o conhecimento da situação argumentativa determinou a maneira como as estratégias argumentativas foram empregadas pelo orador/professor, ou seja, como ele: ordenou seu discurso, já que partiu de acordos amplamente aceitos para tecer suas considerações; ajustou a linguagem que iria utilizar, pois preferiu empregar a linguagem informal para se aproximar do auditório/aluno; escolheu os tipos de argumentos que iria usar, bem como as figuras que despertariam o sentimento de presença ou de comunhão; e interagiu face a contradiscursos, tais como no início da aula 9 e no meio da aula 10, em que o aluno discordou do professor em “isso não acontece com a minha mãe não”.

Utilizar a argumentação como ferramenta de trabalho, tanto em sala de aula, para promover discussões e produzir conhecimentos, quanto para analisar tecnicamente seu desempenho pedagógico, poderia proporcionar ao professor, além de mais opções para decidir como se adequar ao seu aluno, um conhecimento sistematizado para lidar com problemas de aprendizagem, já que ele teria a seu alcance diversas estratégias para abordar o mesmo conteúdo e maneiras variadas para enfrentar situações problema.

Além disso, esse professor poderia, ao rever suas próprias aulas, perfazendo o ciclo básico da pesquisa-ação, fazer uma leitura mais crítica, técnica, e com algum distanciamento teórico, o que possibilitaria promover ao menos algumas mudanças em sua ação-discurso em sala, uma vez que este professor, mais distanciado da situação, poderia notar o que, ao longo da aula, não foi possível perceber em seu discurso, bem como no discurso dos alunos. Nesse sentido, o gravador pode representar uma ferramenta valiosa, assim como o foi para a pesquisa-ação aqui desenvolvida.

Enfim, considerar a situação argumentativa e dominar as estratégias argumentativas poderia proporcionar ao professor ganho de tempo no preparo de suas aulas e mais segurança ao apresentar os conteúdos, uma vez que estaria habituado a reflexões sobre as diferentes situações que podem se apresentar durante uma argumentação. Isso, no entanto, não significa que um professor que não disponha desse conhecimento teórico científico sobre as situações e as estratégias argumentativas esteja fadado a fracassar ou ministrar uma aula de menor qualidade; ele partiria apenas de seu conhecimento empírico.

Sobre o emprego dessas estratégias argumentativas, pudemos constatar que cabe ao orador estar à espreita dos sinais de adesão do auditório a fim de considerá-los ao construir

uma argumentação posterior, ou seja, não há fórmulas fixas como na demonstração. Como os auditórios variam e o importante na argumentação é saber o parecer daqueles a quem ela se dirige, a adequação ao auditório é uma busca constante e, em última análise, interminável.

Tanto é assim que a argumentação apresentada na aula 9 poderia ter tomado outros rumos tivesse o orador/professor diante de si um auditório/aluno que não questionasse. Da mesma forma, a argumentação empregada na aula 10, cuja análise prova ter, de alguma maneira, sanado as questões por meio do emprego de estratégias como ilustrações e figuras de presença, poderia, ao contrário, ter causado dispersões para outros ouvintes, uma vez que o próprio Perelman (1993, p.55) afirma a respeito das figuras que “a presença efectiva oferece também inconvenientes, pois tanto pode distrair os auditores como conduzi-los numa direção não desejada pelo orador”. Isso prova, enfim, que cada situação argumentativa é única e que realmente cabe ao orador em interação com o auditório descobrir as estratégias mais adequadas para sanar ou até mesmo para tematizar as questões que se apresentam.

Seria, então, um equívoco supor que houvesse superioridade de um tipo de argumento sobre outro; o que se pode observar quanto a eles são características peculiares, processos que dissociam ou ligam elementos de maneiras diferenciadas e que estão intimamente relacionados às situações argumentativas. Daí a importância de se trabalhar também com a teoria de Grácio, que prevê a observação dessas situações, as quais, inclusive, são alteradas ao longo da argumentação.

Como a argumentação é dinâmica e como não há fórmulas prontas, os professores, que são de fato oradores, pois fazem uso da linguagem perante um público, poderiam extrair, do conhecimento e emprego dessas estratégias argumentativas em situação, benefícios para sua prática pedagógica diária e, conseqüentemente, para os alunos, que são a razão dessa prática. Pois, ao situar sua relação com o discente no quadro de uma convivencialidade dialógica que, segundo Grácio (2013, p.22) é “possibilitadora da emergência de um Si (Self) – portador de uma posição a considerar e com prerrogativas de duvidar, questionar, de propor e de contra-argumentar”, o docente entenderia o espaço pedagógico não como um lugar para transmissão do conhecimento, mas como um lugar em que é possível desafiar o discente a adotar perspectivas, a problematizar a partir delas e a alargar sua capacidade de interagir de modo argumentativo com o professor e com os colegas, para co-construir o conhecimento.

Constatamos, por meio da análise, que os assuntos em questão levantados pelo auditório/aluno guiavam a interação argumentativa do orador/professor com aquele grupo de

tal modo que a questão colocada pelo aluno 4 em “e não tem também algo assim éh::: de você tá éh::: persuadindo uma pessoa (e ela não se submete a agi?)” fez com que o orador/professor aprofundasse, a partir de então, os conceitos de “convencer” e de “persuadir” que estavam ainda sendo tratados de maneira superficial.

Vê-se, então, que essa bilateralidade, esse *ping pong* dos turnos de palavra entre professores e alunos, pode, inclusive, proporcionar aos alunos espaço para mais questionamentos e esses podem gerar, por meio das discussões, resultados profícuos ao aprendizado. Assim, essa dinâmica interativa por meio da qual se realiza a prática dos processos argumentativos requer, conforme Plantin (2010[1996] p. 22) “se não uma sociedade democrática, pelo menos uma situação democrática”, em que o outro possa também tomar lugar, afinal a argumentação está longe de ser apenas um diálogo de surdos, ela é, enfim, uma atividade interacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *Ostra feliz não faz pérolas*. São Paulo: Planeta, 2008.

ANDREWS, R. *Teaching and learning argument*. Londres: Cassel, 1995.

_____; HERTZBERG, F. (Eds.). Introduction: Special issue on argumentation in education in Scandinavia and England. *Argumentation*, v. 23, p. 433-436, 2009.

ANGENOT, Marc. Novas proposições para o estudo da argumentação na vida social. In: *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação (EID&A)*. Ilhéus: Departamento de Letras e Artes/ Univ. Estadual de Santa Cruz, 2012, v.3, p.142-155.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. e notas de Manuel Alexandre Júnior *et alii*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

_____; *Tópicos*. Trad. e notas de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2007.

_____; *Retórica das paixões*. Trad e notas Isis Borges B. da Fonseca. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. *A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio/2004: percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação*. 2009, 2 v., 243 f. Tese de Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BAKER, M. Argumentative interactions and the social construction of knowledge. In: MIRZA, N.M; PERRET-CLERMONT, A-N. (Eds.). *Argumentation and education: theoretical foundations and practices*. Dordrecht: Springer, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BARILLI, Renato. *Retórica*. Trad. Graça Marinho Dias. Lisboa: Editorial Presença, 1985 [1979].

BERNARDO, Gustavo. *Educação pelo argumento*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio*. Brasília: MEC/SE, 2000.

BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. Trad. Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2003 [1996].

_____. ; GAUTHIER, Gilles. *História das teorias da argumentação*. Trad. Maria Carvalho. Lisboa: Editorial Bizâncio, 2001 [2000].

CAPITANI, Camila Alderete. *A difícil arte de escrever e persuadir: uma análise da argumentação nas redações escolares*. 72 f. Iniciação Científica. Universidade Paulista, São Paulo, 2010.

CASTILHO, Ataliba; ELIAS, Vanda Maria. *Pequena Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. Trad. Fabiana Komesu. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008 [2004].

GAJARDO, Marcela. *Pesquisa Participante na América Latina*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GRÁCIO, Rui. *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas*. 20120,446 f. Tese de Doutorado – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Lisboa, 2010.

_____. *Perspectivismo e Argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

_____. *Vocabulário Crítico de Argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

_____. *Teorias da Argumentação*. Coimbra: Grácio Editor, 2012.

_____. *A interacção argumentativa*. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

_____. *Consequências da Retórica: para uma revalorização do múltiplo e do controverso*. Coimbra: Pé de Página Editores, 1998.

HENRIQUES, Antonio. *Argumentação e discurso jurídico*. São Paulo: Atlas, 2008.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1985

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

KUHN, D; UDELL, W. The development of argument skill. *Child Development*, v.74, p.1245-1260, 2003.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina.(Orgs). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MARIANO, Márcia Regina Curado. *As figuras de argumentação como estratégias discursivas: um estudo em avaliações no ensino superior*. 2007, 234 f. Tese de Doutorado -

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEYER, Michel. *Questões de retórica: linguagem, razão e sedução*. Trad. António Hall. Lisboa: Edições 70, 2007 [1993].

_____. *A retórica*. Trad. Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007 [2004].

MIRZA, N.M ; PERRET-CLERMONT, A-N. (Eds). *Argumentation and Education: Theoretical foundations and practices*. Dordrecht: Springer, 2009.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. A teoria perelmaniana e a questão da afetividade. In: CHAGAS, Eduardo Oliveira. (org.). *Chaïm Perelman: direito, retórica e teoria da argumentação*. Feira de Santana: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Filosofia /Univ. Estadual de Feira de Santana, 2004, p.129-140.

_____. A vitalidade da retórica: atravessando os séculos. In: *Revista Língua e Literatura*. São Paulo: Departamento de Letras da Universidade de São Paulo/ Universidade de São Paulo, 2003, n. 27, p. 147-167.

_____. O espaço tensivo da controvérsia: uma abordagem discursivo-argumentativa. In: *Revista de Filologia e Língua Portuguesa*. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (FFLCH)/ Universidade de São Paulo, 1997, v. 9, p. 293-310.

_____. *Retóricas de ontem e de hoje*. 3ª ed. São Paulo: Humanitas, 2004 [1997].

_____. (org.). *Discurso, argumentação e produção de sentido*. São Paulo: Humanitas, 2006.

_____. Apresentação e Revisão Técnica. In: MEYER, Michel. *Retórica*. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

NUSSBAUM, E.M. Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, v. 33, p. 345-359, 2008.

PERELMAN, Chaïm. *Retóricas*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1989].

_____; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação. A nova retórica*. Trad. Maria Ermantina de A. P. Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1958].

_____. *O império retórico*. Trad. Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. Portugal: Edições Asa,

PLANTIN, Christian. *A argumentação: histórias, teorias, perspectivas*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [2005].

_____. *A argumentação*. Trad. Rui Alexandre Grácio e Martina Matozzi. Coimbra: Grácio Editor, 2010 [1996].

PLEBE, Armando. *Breve história da retórica antiga*. Trad. e notas de Gilda Naécia Maciel de Barros. São Paulo: EPU, 1978 [1968].

PRETI, D. (Org). *O discurso oral culto*. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004 [1991].

ROCCO, Maria Thereza Fraga. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981

SCHWARZ, B. Argumentation and learning. In: MIRZA, N.M; PERRET-CLERMONT, A-N. (Eds). *Argumentation and education: theoretical foundations and practices*. Dordrecht: Springer, 2009.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TOULMIN, Stephen E. *Os usos do argumento*. Trad. Reinaldo Guarany e Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1958]

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: USP, 2005, v.3, n.3, p.443 - 466.

Referências Eletrônicas:

Escalas da Prova Brasil. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_lingua_portuguesa_medio.pdf

Estatuto Educafro. Disponível em:

http://www.educafro.org.br/site/wa_files/estatuto_20educafro.pdf

Resultados da Prova Brasil do Ensino Médio. Disponível em:

<http://provabrasil.inep.gov.br/resultados>

ANEXOS

ANEXO I – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO - NURC

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	""	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós"....

Observações

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

ANEXO II
Transcrições das aulas

Módulo 1: aula 9

0' 01"

Professor: a ideia é que nos temos que fazê Essa análise em cima de TUDO que for colocado pra gente a vida inteira né (...)

Aluno 1 : [Camila posso fazê uma (...)]

Professor: qualqué discurso (...)]

Aluno 1: posso fazê uma pergunta? oh eu não quero entrá em critério éh:: e nem mérito aqui de crença essas coisas aqui de vício é só pra::: ... se você pudé exemplifica mais assim...sobre o cigarro né?... cê fála que éh::: quando você tem dados fatos que:: comprovam autoridade fica mais concreto né?... então assim como é que a gente pode fazê se no caso cigarro a gente sabe que faz mal pra saúde... tem fatos e é concreto tem propaganda e mesmo assim a pessoa continua fumando? (...)

Aluno 2: (eu acho que)

Aluno 1: só pra CÊ entrá nesse contexto aí ...cê falá cê tá causando dúvida pra mim SERÁ?
UHN AQUI ALI ENTÃO (frase exclamativa)

0' 41"

Professor: é na verdade a gente diz que tem duas coisas... tem uma coisa que é persuadí e tem outra que é convencê... uma coisa é quando você convence alguém de alguma coisa né? a pessoa Sabe... ela sabe que o cigarro faz mal... ela sabe que vai morre mais cedo... ela sabe que as pesquisas provam que ...né? MAS... ela não está persuadida a pará de fumá a persuasão é o que faz com que você Aja que você execute alguma coisa ou pará de fumá ou fumá enfim... mas ela não tá persuadida a fazê aquilo

1' 09"

Aluno 1: daí tem os dados e não tem a persuasão então?

Professor: ela não está persuadida (...)

Aluno 3: [tipo ela não tem vontade?

Professor: ela não foi levada a ação (...)

Aluno 3: ela não tem vontade?]

Professor: não... esses dados que você colocô são dados fortes... mas você não conseguiu fazê-la AGÍ assim

Aluno 2: é por isso que eu penso que tem que tê as provas

Módulo 1: aula 10

0' 01"

Professor: então é o seguinte... éh::: eu diria que essa é uma das aulas mais importantes do curso

Aluno 3: qual?

Professor: essa... de hoje...

Aluno 3: de hoje? ((barulho de tosse))

Professor: não que as outras não tenham sido mas assim nós vie:mos... nós nós estávamos falando de tu::do isso né? até agora pra chegá nessa parte... que é argumentação... né?... então é o seguinte... eu coloquei aí... o quê que eu devo fazê pra considerar ao... o que eu devo considerar ao escrever meu texto dissertativo argumentativo? né?... essa é uma pergunta que todo mundo se faz e é uma dúvida cons::tan::te ((risos)) né?... o que colocá o que que não colocá...então é o seguinte... eu coloquei aí pra vocês... argumentar é convencer - - acho que eu to sem microfone - - ... argumentar é convencer ou tenTAR convencer por meio de razões e provas utilizando um raciocínio coerente e consistente... na aula paSSAda éh:: quem tava aqui éh: viu que o José Carlos me perguntô sobre a diferença entre você éh::... por exemplo - - ele deu um exemplo - -... éh:: ((barulho de tosse)) “como É que como É que eu posso explicá professora a pessoa que fuma e sabe que fumá faz mal e não para de fumá?”... né?... é uma coisa meio LÓgica você sabe que cigarro faz mal e você não para de fumá né?... aí eu disse pra ele o seguinte... o::lha... éh:: existe uma diferença entre você convencê... e você persuadí... qual é essa diferença básica?... ora... no exemplo que ele deu... a pessoa está convencida por a mais be de de que o cigarro faz mal... por que? porque ela sabe as CAusas ...ela sabe o que diz a

medicina sobre isso... ela sabe que faz mal pro pulmÃO uma série de outras coisas... MAS o fato dela está convencida disso não a faz éh::: agí... pra pará de fumá...né? então ela não está persuadida ela está convencida... porque a persuasão tem a vê com a ação... quando eu coloco o argumento pra você e você - - lógico que eu sempre viso a persuasão por que? - - porque eu coloco o argumento pra você e eu quero que você faça o que eu tô dizendo ((barulho de carro)) ..então eu sempre viso isso... aí o que que acontece? éh::: quando eu coloco o argumento pra você eu quero chegá no alvo que é fazê você fazê aquilo que eu quero ahn::: que que acontece? nesse caso aqui a pessoa está convencida mas não está persuadida ela não parou de fumá e isso acontece pra várias outras coisas cê fala “não eu entendo totalmente o seu posicionamento MAS... eu não vou fazê isso”

2' 45"

Alunos 4: ninguém ia fumá né se fosse assim?

Professor: se fosse assim ninguém::: né? ninguém ia fumá

Aluno 2: ()

Professor: é você pode (explicá) você pode falá olha faz mal pras outras peSSOas faz mal pro seu próprio pulmÃO reduz - - cê pode vir com duzentos milhões de discursos pra pessoa se a pessoa não tivé éh:::... pronta pra () seu discurso atingido () ação... ela não vai agí ela não vai pará de fumá... né?... então é uma coisa que éh... éh... são dois conceitos diferentes...você pode tá convencido sobre algo saber sobre algo mas não agí... né? daquela maneira... então são coisas diferentes... por que? porque... convencê tá mais pro lado da razão do que persuadí... né? ora quando eu coloco pra você... há vários estudos que... éh::: faz mal pra pessoa do LAdo quando você FU:ma né? que o seu pumão fica todo pretinho e tudo mais posso até levá você lá no laboratório da biologia... abrí uma pra te mostrá olha essa fuma essa não... né mas o que acontece? éh:::... isso tudo... é no termo da razão... né? a mais be igual a ce.. agora.. se eu não despertá a emoção dessa pessoa... ela não vai agí

4' 05"

Aluno 4: se não tocá né?

Professor: se eu não tocá ela não vai agí...né?

Aluno 5: e isso entra na persuasão?

Professor: isso entra na persuasão na persuasão eu tenho que atingí eu tenho que tocá o outro né? senão ele não vai agí... e isso é... **em qualquer momento da sua vida...** né? isso funciona pra tudo **não só pra redação do texto dissertativo...** tá? ((barulho de carro)) ...ahn:... o que que acontece? é adequado você colocá emoção no seu texto dissertativo?

4' 31"

Aluno 3: não... cê falô que não

Professor: não né... ahn:... porque? primeiro... fica apelativo demais né... ahn:::: e a pessoa que vai lê né? éh:::: pode não ser persuadida a ...segundo...éh:::

Aluno 4: e não tem também algo assim éh::: de você tá éh:::: persuadindo uma pessoa (e ela não se submete a agí?)

Professor: pode pode porque na verdade os meus elementos os elementos que eu uso pra persuadí você depende MUito de eu conhecê você... de eu sabê o que que ativa sua emoção e o que não ativa... né?... eu tenho certeza que as MÃes geralmente são MUito fragilizadas pelos filhos... né? filho liga e faz vozi::nha pronto “a::i:: é meu filho” né?... e aí libera TUdo... geralmente né?... geralmente 5:14

Aluno 6: isso não acontece com a minha mãe não

5' 28"

Professor: óh... isso não acontece com a mãe dela então se eu for usá essa tática com a mãe dela... não vai funcioná... então por ISso que eu tô falando que você tem que conhecê o outro pra vê o que que vai funcioNÁ com ele ... né? porque isso pode não funcioNÁ pra todo mundo

Aluno 6: minha mãe... ela usa a lógica isso é certo é errado prejudica as pessoas

Aluno 3: seria o ponto fraco da pessoa?

Aluno 6: ela me entregaria pra polícia se eu fizesse alguma coisa errada ela mesma

Professor: tá vendo?

Aluno 3: você tem que sabê o ponto fraco da pessoa?

Professor: você tem que sabê o ponto fraco pra (lidá) com cada pessoa... né...então assim você precisa identificá onde que você vai éh::.. usá... e aí num TEXto... dissertaTIvo por exemplo a gente fala assim nã::o não tem que tê emoção não tem que (apela) mas se você ficá só no blábláblá tem... se você começa o texto falando assim olha as CO:tas são imporTAN:tes porque é BOM pra população... você tá falando da sua emoção não tá falando argumentos fortes... se você falá que é bom pra população porque vai trazê aumento de não sei o que não sei o que ...aí tudo bem você tá defendendo alguma coisa... agora se você colocá só é bom pra população... o que é bom pra você pode não sê bom pra mim né?... é uma coisa muito subjetiva

6'42"

Aluno 5: a persuasão seria tipo mais senso comum... e ah:::: pra você convencê a pessoa assim:: seria mais senso crítico?

Professor: é pra você convencê a pessoa... depende... da pessoa... entendeu? eu tenho várias estratégias... inclusive eu posso usá inúmeras... com uma pessoa... o que eu digo é assim pra você convencê tá mais do lado da razão persuadí tá mais do lado da emoção mas eu vou usá os dois ao mesmo tempo... eu vou usá tanto argumentos fortes da razão pra convencê alguém quanto da emoção só que dependendo da pessoa eu posso ficá mais em um ou mais em outro... porque eu tenho que conhecê a pessoa pra quem eu vou argumenta... por exemplo se eu chegá numa sala de::: médicos por exemplo eu sei que ali o meu o meu - - dentro daquele daquele contexto de médicos especialistas da área não tem muito lugar pra emoção

Aluno 3: é:::

Professor: então se eu chegá lá falando de coisas MUito relacionadas a emoção SÓ... aquilo não vai colá.

Aluno 5: o que seria coesão?

Professor: uhn?

7'48"

Aluno 5: coesão?

Professor: coesão são os termos que você usa pra relacionar ideias... por exemplo mas porém entretanto são alguns conectivos que você usa pra relacionar ideias tá... ahn não só esses... tem outras formas também... então o que que acontece... se eu chegar numa sala de médicos e usar só a emoção não vai colar... agora...por exemplo... numa instituição religiosa... MU:::::ita emoção... MU:::::ita emoção... MU:::I::TO::: apelo...você tem que se senti fragilizado... né

Aluno 4: porque a primeira regra quando você vai (numa religião) a primeira coisa (é) qual o seu problema né?... já que pegou no ponto né?

Professor: qual o seu problema... né?

Aluno 4: porque ninguém vai na igreja se não tiver problema... né?

Aluno 3: é::: ... a maioria vai pela dor... né?.

Aluno 4: é a maioria...né?

Professor: porque você geralmente já tá fragilizado... né quando você chega lá...então assim... olha só são duas coisas diferentes... são dois lugares diferentes e aí eu tenho que saber pra quem eu vou falar...pra quem eu vou falar? eu vou falar pro Médico? eu vou falar pra... por exemplo... especialistas de uma área? pra professores? eu vou falar... pra ahn::: pro pessoal de uma instituição religiosa? pra quem eu vou falar? então eu tenho que usar a técnica de acordo com a pessoa... ahn:::::... por exemplo... ahn::: o que mais eu tinha que falar....ahn::: ahn::::: eu tava falando da persuasão...então... ficou claro a persuasão o que é? mobilizar alguém pra agir de uma certa forma por meio da emoção e ahn::: convencê-lo por meio da razão e aí eu tava justamente puxando do texto dissertativo né ahn:::::...aí você pode usar uma palavra ou outra... a Cleide eu acho que sabe bem disso... você pode escolher uma palavra ou outra dentro do seu texto pra fragilizar a pessoa ou não... então há algumas artimanhas de persuasão dentro do texto dissertativo o que ela não pode é ficar na cara estampada... você não pode falar assim “olha isso aqui é bom... por que? porque Deus gosta e ponto final”... né? não pode ficar estampado... tem que esconder um pouquinho mais... né?

10'09"

Aluno 6: entendi

Professor: tem que ficar com cara de texto mais crítico...mais científico

Aluno 4: dá um exemplo de pesquisa.

Professor: dá um exemplo de pesquisa... né? por isso que eu coloquei mais aí razões e provas tá? ahn:::..... e aí... pra tratar isso com vocês eu trouxe um videozinho bem interessante... cês já devem tê assistido “A Era do Gelo né” ?

Aluno 6: já

Aluno 3: eu já assisti...éh::: quer dizer ... teve várias né

Professor: a 3

Aluno 4: ah:::essa ainda não

Aluno 7: ((risos))

Professor: pra quem não assistiu deixa eu só contextualizá éh::: tem um bichinho que ele vai correr atrás da noz né? - - Ahn:: óh tá vendo o que eu falei? pra quem não assistiu deixa eu contextualizá... é isso que eu tenho que fazer na introdução do texto... cê não pode supor que todos tenham assistido a era do gelo três e começá:: a tocá o vídeo... entendeu? por mais que seja um filme que todos provavelmente já devem ter assistido mas pode ser que alguém não tenha assistido... então eu falei óh deixa eu contextualizá - - esse bichinho... ele passa o filme inteiro correndo atrás da noz e nunca consegue pegá... então o sonho de consumo dele é conseguir essa bendi::ta né?... noz que ele adora... e aí o que que aconteceu aqui?... vâmo vê... prestem atenção na parte da emoção e vejam se tem alguma coisa que caracteriza a:: a:: o convenCÊ a raZÃO.

Trecho do vídeo: A Era do Gelo 3

13'56”

Professor: e aí? o que que cês acharam?

Aluno 7: interessante

Alunos : ((risos))

Aluno 3: é ele usou a emoção e se ferrou né?

Professor: ele usou a emoção ((risos))

Aluno 3: e se ferrou

Aluno 8: e ela é uma FDP né?

Alunos: ((risos))

Aluno 6: ela conseguiu persuadí ele.

Professor: ela conseguiu persuadí ele...porque que ela conseguiu?

Aluno 8: através da emoção... ela começou a chorá

Professor: ela começou a chorá... que mais?

((barulho de tosse))

Professor: que mais que ela começou a fazê? quando ele tava na árvore assim ...olhando ela saBIA que ele tava lá.

Aluno 4: charme

Aluno 8: fazendo um charme

Professor: fazendo um charme... que mais?

Aluno 6: seduziu

Professor: seduziu né...

Aluno 3: seduziu ele

Professor: e ele? ele caiu assim totalmente? ou não?

Aluno 8: não((risos))

Aluno 3: no começo ele tava tentando resistí.

Professor: uhn... ele tava tentando resisti... então é a parte da razão... né? porque ele tava pensan...- - ele até teve uma hora que ele pegô... né? aí ela pegô também e ficou aquela coisa meio tensa assim né?.então ele tava tentando resistí ... ele tava usando a razão né? mas aí acabou a emoção vindo e ele não resistiu mais e aí ele dançô no final né? ((risos))... então assim... “ ahh mas quem usa sempre a emoção dança no final ... é isso a ideia?” não...o que eu passei aqui pra vocês ... qual foi a minha intenção foi mostra há momentos de razão...há momentos de emoção e você tem que sabê como jogá com isso né? como usar um ou como usar o outro né? () é muito importante né?... então tem várias coisas que interferem né ... então olha... ela ela por exemplo... ela chorou... ela usou o charme né?... e tudo mais

ANEXO III

Tabela descritiva das aulas - Módulo 1

Aula/Data	Conteúdo Programático	Materiais/Atividades	Recursos audiovisuais
Aula 1: 23.02.13	- Apresentação do curso	- Questionário socioeconômico e de grau de interesse. - Redação sobre o tema “Política de Cotas.”	
Aula 2: 02.03.13	- Linearidade do texto - Definição de texto: “tecido” - Informatividade - Senso comum x senso crítico - Argumento de autoridade - Organização do texto - Adaptação da linguagem à situação - Constituição do sentido na argumentação - Coesão e argumentação: conectivos - Seleção de dados e intencionalidade - Polêmica: condição para argumentar - Texto oral e escrito - Clareza - Partes do texto dissertativo/argumentativo - Tema		
Aula 3: 09.03.13	- Feedback individual das redações	- Atividades sobre o texto “Circuito Fechado”	
Aula 4: 16.03.13	- Feedback individual das redações	- Atividades sobre o texto “Circuito Fechado”	
Aula 5: 23.03.13	- Importância da leitura no aprendizado de gramática normativa. - Uso da vírgula - Concordância verbal - Regência verbal - Crase - Concordância nominal - Concordância com pronome indefinido no plural - Advérbio de lugar - Emprego da oralidade no texto escrito - Coerência textual - Tamanho dos parágrafos - Argumentação e semântica	- Livro recomendado: <i>O uso da vírgula</i> , Thaís Nicoleti de Camargo	

Aula 6: 06.04.13	<ul style="list-style-type: none"> - Função do termo acessório na argumentação. - O emprego da vírgula e o sentido - Clareza - Impessoalidade no texto dissertativo/argumentativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Reestruturação da redação sobre o tema “Políticas de Cotas” 	
Aula 7: 13.04.13	<ul style="list-style-type: none"> - Coerência textual - Conhecimento de mundo - Interpretação de texto - Título do texto - Partes do sistema retórico: origem da estrutura textual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback individual por escrito da reestruturação da última redação. - Finalização das atividades sobre o texto “Circuito Fechado”. - Correção das atividades sobre o texto “Circuito Fechado”. - Atribuição de pesquisa: Pesquisar sobre a ação movida junto ao STF que afirma existirem elementos racistas no livro <i>Caçadas de Pedrinho</i> de Monteiro Lobato. 	
Aula 8: 20.04.13	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento do texto - Identificação do tema - Seleção de dados e intencionalidade - Antecipação de contra argumentos - Apresentação dos dados na argumentação - Evitar contradição - <i>Éthos</i> e gramática normativa - Leitura e informatividade - Conectivos e argumentação - Estrutura do texto dissertativo/argumentativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do texto : “O triste aborto político”(redação nota 10 da Fuvest sobre o tema “Participação Política: indispensável ou superada?”) - Lição de casa enviada por e-mail: Análise da Argumentação e Coerência/Coesão. - Atividade de coerência/coesão (parte 3 iniciada em sala com vídeos) - Exercício de Argumentação e Interpretação (atribuído a 2 aluna e iniciado em sala com vídeos) 	Slides explicativos sobre o texto dissertativo. “Univesp TV: Programa Educação Brasileira”. Entrevista com Dra. Marisa Lajolo e Frei David Raimundo dos Santos sobre Racismo em Monteiro Lobato.
Aula 9: 27.04.13	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentação e ponto de vista - Não neutralidade: dimensão argumentativa - Função do <i>Páthos</i> - Argumentação e senso crítico - Argumentação e provas - Análise da argumentação do outro - Diferença entre persuadir e convencer 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação de lição de casa: Análise da Argumentação e Coerência/Coesão - Continuação da Atividade de coerência/coesão (parte 3 com vídeos) - Lição de casa: Exercícios de coerência. 	Continuação do vídeo da “Univesp TV: Programa Educação Brasileira”. Entrevista com Dra. Marisa Lajolo e Frei David sobre Racismo em Monteiro Lobato.

		- Lição de casa: Exercícios de coesão e coerência (atribuído a 3 alunas)	
Aula 10: 04.05.13	<ul style="list-style-type: none"> - Convencer x Persuadir - Diferença entre assunto e tema - Planejamento do texto - Estrutura do texto dissertativo/argumentativo - Linguagem formal x linguagem rebuscada - Uniformidade na linguagem: coerência - Escolha dos dados e estratégia argumentativa - Função do título na redação - Importância da releitura do texto - Informatividade e relevância - Parágrafos: tópico frasal e ampliação - Argumentação: processos de ligação e de dissociação de ideias. - Importância das técnicas argumentativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação de Lições de Casa: Exercício de Análise da Argumentação e Coerência/Coesão, Atividade de coerência/coesão, Exercícios de coerência, Exercícios de coesão e coerência (atribuído a 3 alunas) - Material de apoio usado em sala: O que devo considerar ao escrever meu texto dissertativo/argumentativo? (folha avulsa) 	<p>Filme: “A Era do Gelo 3”</p> <p>Episódio Inédito da série Chaves: “Chaves recebe uma carta de seu pai”.</p>
Aula 11: 11.05.13	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de argumentos e contra argumentos - O que considerar ao contra argumentar - Tomada de posição: não neutralidade (intenção argumentativa) - Verossimilhança 	<p>Continuação dos exercícios anteriores.</p> <p>Material de apoio usado em sala: Argumentação sobre “Política de Cotas” (argumentos favoráveis e contrários)</p> <p>Atribuição de pesquisa: Pesquisar sobre o tema “Redução da maioria penal.”</p> <p>Lição de casa: terminar os exercícios</p>	<p>Desenho: “Urso de comida”</p> <p>Desenho: “Pavão de frutas”</p>
Aula 12: 18.05.13	<ul style="list-style-type: none"> - Defeito da argumentação: generalização - Importância da informação para argumentação e contra argumentação - Persuasão na argumentação - Identificação do auditório - Uso da imagem para persuadir - Uso da prova para persuadir 	<p>Continuação do material de apoio: Argumentação sobre o tema “Política de Cotas” (argumentos favoráveis e contrários)</p> <p>Lição de casa: término das outras lições, atividade de coerência/coesão (parte 1 e 2 – distribuição do texto para colagem)</p> <p>Atividade de Argumentação sobre o tema “Redução da maioria penal: excesso contra os jovens ou punição</p>	<p>Propaganda “Vivo Sempre”</p> <p>Propaganda “Dermablend Professional”</p>

		justa?”	
Aula 13: 25.05.13		Término das atividades anteriores em sala.	
Aula 14: 01.06.13	- Ordem dos argumentos favorece argumentação	Redação sobre o tema “Redução da Maioridade Penal”	
Aula 15: 08.06.13	- Conceito de coerência: sentido - Adequação da linguagem à situação/ambiente - Figuras de linguagem - Análise de argumentos no texto: interpretação - Coesão: elementos de retomada - Organização do texto e dos argumentos	Correção dos exercícios de coerência, exercício de análise da argumentação e coerência/coesão da atividade de coerência Atividade de coerência/coesão (parte 3)	
Aula 16: 15.06.13	- Relevância e informatividade - Seleção de dados adequados ao tema - Argumento de autoridade - Progressão textual - Conclusão	Atividade: Trabalho de enriquecimento do texto em sala. Lição de casa: terminar essa atividade.	Programa: “Encontro com Fátima Bernardes”.Debate sobre a Redução da Maioridade Penal
Aula 17: 22.06.13		Reestruturação da redação sobre o tema “Redução da Maioridade Penal”	
Aula 18: 29.06.13		Reestruturação da redação sobre o tema” Redução da Maioridade Penal”	
Aula 19: 06.07.13		Reestruturação da redação sobre o tema “Redução da Maioridade Penal”	
Aula 20: 13.07.13	- Encerramento do curso	Entrega das redações e de exercícios anteriores. Questionário de autoavaliação e de avaliação do curso.	

ANEXO IV

Tabela descritiva das aulas - Módulo 2

Data	Conteúdo	Atividades	Recursos Audiovisuais
Aula 1: 10.08.2013	<ul style="list-style-type: none">- História da retórica e papel dos sofistas- Silogismo e premissas falsas- Etimologia do termo argumentação- Presença das técnicas argumentativas em diversos meios- Verdade x Verossimilhança- Valores partilhados- Adequação do orador ao auditório- Pré-disposição do auditório- Argumentação como alternativa à violência- Adesão dos espíritos- Seleção de dados- Argumentação correta: argumentação adequada	<ul style="list-style-type: none">- Atividade sobre argumentação e auditório	<ul style="list-style-type: none">- Filme: “Obrigado por fumar”
Aula 2: 17.08.2013	<ul style="list-style-type: none">- <i>Éthos</i>- Retórica como ferramenta de uso- Valores: Adequação do orador ao auditório- Tomada de posição do orador- Valores partilhados: cultura- Sondagem do auditório- Persuasão e efeito- Auditório universal x auditório particular- Presunção do auditório com base na experiência		<ul style="list-style-type: none">- “Pronunciamento de Dilma Rousseff no dia 21/06/2013”- Filme: “Obrigado por fumar”
Aula 3: 24.08.2013	<ul style="list-style-type: none">- Informatividade e credibilidade- Auditório heterogêneo: uso de		<ul style="list-style-type: none">- Filme: “Obrigado por fumar”

	<p>argumentos múltiplos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elementos de condicionamento do auditório - Pesquisa prévia sobre o auditório - Estratégias argumentativas: planejamento do texto - Particularização do auditório universal - Consequências da não consideração do auditório - Introdução do texto - Não neutralidade do discurso – Dimensão argumentativa - Auditório determina comportamento do orador: “bom orador” - Construção do auditório pelo orador “imagem” - Diferentes papéis sociais interferem no posicionamento do sujeito - Auditório universal/heterogêneo: valores universais (unanimidade) - Universalidade e cultura - Conhecimento de mundo (leitura) e construção de argumentos. - Condicionamento do auditório pelo discurso - Seleção de dados - <i>Éthos</i>/Credibilidade: construção mútua de “imagens” do auditório e do orador - <i>Actio</i> - Técnica argumentativa: pergunta retórica 		
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Páthos</i> - Resultado da argumentação 		
Aula 4:	<ul style="list-style-type: none"> - Orador: qualidade para tomar a palavra - Necessidade de perceber o contexto do auditório - Definição de <i>Páthos</i> - Definição de <i>Lógos</i> - Partes do discurso: exórdio (<i>captatio benevolentiae</i>) - Definição da estratégia argumentativa do orador em função do auditório - Planejamento e ordem dos argumentos - Convencer x persuadir 		- Filme: “Obrigado por fumar”
Aula 5: 14.09.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Valores partilhados x individuais - Argumentação e posições de sujeito - Dimensão argumentativa do discurso - Auditório universal x Auditório particular - Conhecimento do auditório - Convencer x persuadir: auditórios e efeitos 	Feedback individual da atividade sobre argumentação e auditório.	- Filme: “Obrigado por fumar”
Aula 6: 21.09.2013		- Refazer a atividade sobre argumentação e auditório	
Aula 7: 28.09.2013		- Refazer a atividade sobre argumentação e auditório	
Aula 8: 05.10.2013		<ul style="list-style-type: none"> - Atividade sobre argumentação e auditório - Diário de aula 1 	

Aula 9: 19.10.2013		- Jogo de cartas argumentativo	
Aula 10: 26.10.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de Retórica (Aristóteles) - Escolha das estratégias argumentativas de acordo com auditório - Conhecimento das técnicas oferece mais opções e segurança. - Orador conduz auditório - Argumento de autoridade - Retórica como ferramenta - Valores do auditório - <i>Éthos, páthos, lógos</i> - Acordo prévio - Objetos de acordo: fatos / verdade x presunções 		- Filme: “Auto da Compadecida”
Aula 11: 09.11.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Fatos, verdades, lugares do preferível: valores - Escolha e apresentação dos dados - Argumento quase-lógico: comparação e transitividade 		- Filme: “Auto da Compadecida”
Aula 12: 16.11.2013	<ul style="list-style-type: none"> - Regra de justiça - Incompatibilidade 		- Filme: “Auto da Compadecida”
Aula 13: 23.11.2013		<ul style="list-style-type: none"> - Atividade em sala sobre argumentação: tirinhas do Horácio 1 e 2 - Atividade em sala sobre argumentação quase-lógica 	
Aula 14: 30.11.2013		<ul style="list-style-type: none"> - Redação da FUVEST Tema: “A busca da Felicidade” - Diário de aula 2 	

Aula 15: 14.12.2013		- Jogo de cartas argumentativo	
------------------------	--	-----------------------------------	--

ANEXO V

CD (Vídeo ‘A era do gelo 3’ e Áudio das aulas 9 e 10)