

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

**ARTICULAÇÕES ENTRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARGUMENTAÇÃO E
DE LITERATURA: CAMINHOS RETÓRICO-INTERACIONISTAS A PARTIR DO
AUTO DA COMPADECIDA**

CAMILA ALDERETE CAPITANI

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2021

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

**ARTICULAÇÕES ENTRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DE ARGUMENTAÇÃO E
DE LITERATURA: CAMINHOS RETÓRICO-INTERACIONISTAS A PARTIR DO
AUTO DA COMPADECIDA**

CAMILA ALDERETE CAPITANI

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

Área de concentração: Filologia e Língua
Portuguesa

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo

Versão Corrigida

São Paulo
2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica

A244a

Alderete Capitani, Camila

Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos retórico-interacionistas a partir do Auto da Compadecida. / Camila Alderete Capitani; orientador Paulo Roberto Gonçalves-Segundo - São Paulo, 2021.

427 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa.

1. ARGUMENTAÇÃO . 2. RETÓRICA . 3. LITERATURA BRASILEIRA . 4. ENSINO E APRENDIZAGEM . 5. INTERAÇÃO VERBAL. I. Gonçalves-Segundo, Paulo Roberto, orient. II. Título.

Nome: CAPITANI, Camila Alderete

Título: Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos retórico-interacionistas a partir do Auto da Compadecida.

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

Área de concentração: Filologia e Língua Portuguesa

Banca Examinadora

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo

Instituição: Universidade de São Paulo Assinatura: _____

Prof. Dr. Rui Alexandre Lalanda Martins Grácio

Instituição: Externo Assinatura: _____

Prof. Dra. Márcia Selivon

Instituição: Universidade Paulista Assinatura: _____

Prof. Dra. Vima Lia de Rossi Martins

Instituição: Universidade de São Paulo Assinatura: _____

Aprovado em:

São Paulo, 09 de junho de 2021.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA TESE

Termo de Ciência e Concordância do orientador

Nome da aluna: Camila Alderete Capitani

Data da defesa: 09/06/2021

Nome do orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 06/08/2021



Assinatura do orientador

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Carlos Eduardo, pelo
companheirismo, amor e suporte
nessa longa jornada acadêmica.

À minha família pelo amor incondicional e
absoluto apoio aos meus projetos de vida.
Agradeço, especialmente, aos meus pais,
William e Lecy, que me
possibilitaram Ser.

AGRADECIMENTOS

Ao estimado orientador, Prof. Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo, pela confiança depositada em mim, pelas frequentes e esclarecedoras diretrizes de pesquisa, pelo irrestrito apoio acadêmico durante a realização deste trabalho, pelas conversas de incentivo, pela empatia, enfim, por receber-me sob sua orientação de maneira acolhedora, compartilhando saberes de modo realmente argumentativo.

Aos caros professores Dr. Rui Alexandre Lalanda Martins Grácio, Dra. Vima Lia de Rossi Martins e Dra. Márcia Selivon pela leitura minuciosa e pelas valiosas contribuições a essa pesquisa.

Às caras professoras Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade, Renata Palumbo e Margibel Adriana de Oliveira por acrescentarem perspectivas enriquecedoras à tese.

Ao professor Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, pelos preciosos apontamentos feitos no exame de qualificação.

Ao meu marido, Carlos Eduardo, pelo amor incondicional, zelo, paciência e apoio à realização de um sonho.

Aos meus pais, William e Lecy, minhas irmãs, Calina e Carine, e meu sobrinho Arthur por apoiarem-me incondicionalmente nessa jornada acadêmica.

À minha sogra, Maria José, e cunhada, Mariana, pelo zelo, atenção e carinho em todos os momentos dessa caminhada.

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

Ao prof. Antonio Henriques, colega do grupo de pesquisa GERAR, pela afetuosa amizade.

Ao colega Francisco Leite, do grupo de pesquisa GERAR, que compartilhou comigo conhecimentos teológicos.

Ao amigo André, pelas contribuições na área do Cinema.

Ao colega Silvio, pelas referências na área do Direito.

Ao amigo Dante Augusto, pelos diálogos acadêmicos enriquecedores.

Ao amigo Marcelo Augusto, pelos sólidos laços de amizade que não se abalaram nem mesmo com a minha ausência nessa caminhada acadêmica.

Aos queridos amigos Natália, Dafne, Talita, Gabriela e Rodrigo pelos ricos momentos compartilhados e pelo apoio constante.

Se as coisas são inatingíveis ... ora!

Não é motivo para não querê-las...

Que tristes caminhos, se não fora

A presença distante das estrelas!

Mário Quintana
Das Utopias

RESUMO

CAPITANI, Camila Alderete. Articulações entre o ensino-aprendizagem de Argumentação e de Literatura: caminhos retórico-interacionistas a partir do *Auto da Compadecida*. 421f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Situada na dimensão das práticas sociais, a argumentação é uma atividade humana não coersiva que se enquadra no domínio da controvérsia, da polêmica e conserva o diálogo como sua matriz relacional. Seu ensino amplia a competência argumentativa do discente, composta pelas capacidades de dialogar, pensar, optar e comprometer-se, essenciais à formação do cidadão, segundo Grácio (2016). O espaço escolar torna-se, em vista disso, apropriado à promoção de práticas docentes esteadas em conhecimentos teórico-práticos que favoreçam o planejamento de aulas voltadas a esse fim. A problematização da pesquisa, que se instala, portanto, nesse contexto, consiste em responder como a análise retórico-interacionista de uma obra literária, tal como *Auto da Compadecida*, pode ser mobilizada em sala de aula para criar situações de ensino-aprendizagem que possibilitem ampliar a competência argumentativa dos discentes no ensino básico. O objetivo geral é, por conseguinte, construir um instrumento de análise retórico-interacionista do *éthos*, ancorado nos indícios do *lógos*, aplicável a distintas práticas argumentativas, dentre elas as que se dão no âmbito de obras literárias, de forma a embasar um trabalho didático orientado a esse fim. A obra *Auto da Compadecida* é apropriada a tal intento porque João Grilo corporifica o poder do discurso persuasivo: constrói-se como orador/argumentador perante um auditório/argumentador heterogêneo e passa de “amarelinho safado”, no primeiro ato, a porta voz do grupo, símbolo da esperança, no terceiro. Essa transformação etótica deve-se a sua competência argumentativa revelada ao longo das cenas teatrais. Observar, portanto, como ocorre tal construção nas diversas situações argumentativas presentes na obra abre caminhos para apresentar uma proposta didática de cunho retórico-interacionista que visa desenvolver as habilidades performativas inerentes ao argumentar. Para realizar esse propósito, a pesquisa foi concebida sob as bases teóricas de Aristóteles (2012), Perelman (1993; 2004), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Grácio (2013;2016; 2019), Meyer (2007), Plantin (2008), autores que serviram para fundamentar o instrumento retórico-interacionista aplicado. Quanto às demais áreas, utilizaram-se os estudos de Candido (2011), Lajolo (1982; 1993), Zilberman (2012), Cosson (2006), Compagnon (2009), Leahy- Dios (2000), Chiappini (1983) e os de Azevedo (2013), Leitão (2011; 2012), Ribeiro (2009), Leal, Brandão, Correia e Guerra (2010) para compor um quadro crítico do ensino-aprendizagem de Literatura e Argumentação, tendo em vista os potenciais e limitações vigentes. A fim de desenvolver as dimensões epistemológicas que recobrem essa pesquisa – Retórica, Interacionismo, Literatura e Didática –, aplicou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e procedimentos bibliográficos, conforme Lakatos e Marconi (2003). O instrumento retórico-interacionista desenvolvido mostrou-se propício à elaboração de “questões motivadoras” que nortearam a proposta didática. Orientada à discussão da construção etótica de João Grilo, a proposta traça um percurso investigativo que parte da imagem “pré-construída” pelos discentes a respeito do personagem, à imagem (re)construída após análise e discussão da obra. Contemplada a dimensão interativa da argumentação, gera-se espaço para que, ao ensinar a argumentar, o docente assumira também uma postura argumentativa, aberta à interrogação, à crítica, ao diálogo, a fim de que sua prática seja, a tal ponto, exemplo da teoria, que os discentes se tornem capazes de expandir os conhecimentos curriculares fora dos muros da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Retórica, Argumentação, Interação, Ensino, Literatura.

ABSTRACT

Placed in the dimension of the social practices, argumentation is a non coercive human activity which fits into the realm of controversy and contentiousness, and which maintains dialogue as its relational matrix, despite its persuasive contours. Teaching it widens the pupil's argumentative competence, which is composed of the abilities to engage in dialogue, to think, to choose and to commit oneself socially, all of which is essential to the formation of a citizen, according to Grácio (2016). The school environment becomes, thus, adequate for the promotion of teaching practices based on theoretical-practical knowledge. Therefore, the research problem lies in answering how rhetorical-interactionist analysis of a literary work, such as *Auto da Compadecida*, can be mobilized in class to create teaching-learning situations which allow enhancements to the argumentative competence of elementary school students. The general objective is, consequently, to devise a tool for rhetorical-interactionist analysis of the *ethos*, grounded on *logos*-based cues, which can be applied to diverse argumentative practices, among which are those in the context of literary works, in such a way which gives foundation to didactic work aimed at this end. *O Auto da Compadecida* is a literary work which is suitable for such endeavor, since João Grilo, its main character, embodies the power of persuasive discourse: he establishes himself as orator/arguer before a heterogeneous audience/arguer and is eventually promoted from "yellow-skinned scammer" in the first act to spokesman of the group and symbol of hope in the third one. This ethotical transformation is due to his argumentative competence revealed throughout the theatrical scenes. So, observing how such construction takes place, starting from the evidence of *logos*, in the multiple argumentative situations existing in the literary work, paves the way for the presentation of a didactic proposal of rhetorical-interactionist nature which seeks to develop performative skills inherent to arguing. To carry this out, the research was conceived over the theoretical basis of Aristotle (2012), Perelman (1993; 2004), Perelman and Olbrechts-Tyteca (2005), Grácio (2013; 2016; 2019), Meyer (2007), and Plantin (2008), all of which were used to give foundation to the rhetorical-interactionist tool to be applied. Moreover, the studies of Candido (2011), Lajolo (1982;1993), Zilberman (2012), Cosson (2006), Compagnon (2009), Leahy-Dios (2000), Chiappini (1983), as well as those of Azevedo (2013), Leitão (2011;2012) Ribeiro (2009), Leal, Brandão, Correia e Guerra (2010) were used to compose a critical chart of the teaching/learning of literature and argumentation, taking into account the current potential and limitations. In order to develop the epistemological dimensions this research is overlaid with - rhetoric, interactionism, literature and didactics -, this thesis applied, in terms of methodology, qualitative approach, of applied nature, with explanatory objectives and bibliographic procedures, according to Lakatos and Marconi (2003). The rhetorical-interactionist tool developed proved to be proper for the creation of "motivating questions" which directed the didactic proposal. Being oriented towards the discussion on João Grilo's ethotical construction, the proposal takes an investigative path which begins at the "pre-conceived" image of the character assumed by the students and moves to the (re)construed image following the analysis and discussion on the literary work. When the interactive dimension of argumentation is contemplated, a space is created so that, while teaching how to argue, the teacher also adopts an argumentative stance, open to interrogation, criticism, and dialogue, in order for his or her practice to set such an example of the theory that students became able to broaden their curricular knowledge outside the school walls.

KEY WORDS: rhetoric, argumentation, interaction, teaching, literature

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – Ensino-aprendizagem de Literatura: reflexões teórico-práticas.....	21
CAPÍTULO 2 – Ensino-aprendizagem de Argumentação: reflexões teórico-práticas.....	50
CAPÍTULO 3 – A Argumentação no cruzamento entre o retórico e o interacionista.....	72
CAPÍTULO 4 – Ariano Suassuna e <i>Auto da Compadecida</i> : “um caminho de grande esperança” no Ensino Fundamental – Anos Finais.....	95
CAPÍTULO 5 – Análise retórico-interacionista da obra <i>Auto da Compadecida</i> : o embasamento necessário a práxis.....	109
5.1 Rediscutindo a noção de <i>éthos</i> : procedimentos teórico-metodológicos	110
5.2 Análise do Ato I.....	117
5.3 Análise do Ato II.....	186
5.4 Análise do Ato III.....	258
CAPÍTULO 6 – Proposta didática retórico-interacionista para o Ensino Fundamental – Anos Finais	
6.1 A relevância de um viés lítero-argumentativo no ensino-aprendizagem	321
6.2 O processo de construção de uma proposta didática retórico-interacionista.....	330
CONSIDERAÇÕES FINAIS	388
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	397
ANEXO A: Questionário exploratório – perguntas	409
ANEXO B: Questionário exploratório – gráficos de respostas	415

INTRODUÇÃO

Ser capaz de posicionar-se perante perspectivas alheias de modo crítico e respeitoso, a ponto de gerir diferenças por meio do discurso parece ser um dos maiores desafios impostos à contemporaneidade. Em tempos de extremismos e polarizações, não raro relações sociais são rompidas porque as pessoas atribuem a suas opiniões o *status* de verdade absoluta, não conseguem lidar com o dissenso, administrar conflitos, aceitar diferenças e respeitar o direito do Outro ao questionamento. Questionar, muitas vezes, torna-se sinônimo de afrontar, não uma oportunidade para co-construir conhecimentos de modo colaborativo.

Nesse cenário, a argumentação emerge como a “terceira via”, visto que não serve à opressão, ao domínio e à violência, nem ao silenciamento das vozes, mas se coaduna a uma atitude pautada pela negociação da diferença entre os sujeitos. No âmbito de uma sociedade democrática que remete à participação cidadã, comunicar com outrem implica o recurso à argumentação (GRÁCIO, 2013). Esses sujeitos são, portanto, portadores de uma posição a ser considerada e gozam do direito de duvidar, questionar, argumentar e contra-argumentar.

Desenvolver, pois, a capacidade de o sujeito manifestar, de modo argumentativo, suas perspectivas por meio do diálogo, assumindo uma atitude aberta nas relações com outrem, discernindo de maneira crítica os posicionamentos em voga, o universo *dóxico* a que se remetem os valores expostos, os enquadramentos e estratégias argumentativas empregadas na construção discursiva, a fim de posicionar-se e contra-argumentar parece-nos, pois, premente em uma sociedade que não admite a violência como método razoável à solução de problemas.

A educação escolar consiste em um *lócus* adequado a tal proposição, pois sendo a educação um direito constitucional do cidadão e tendo como finalidade assegurar “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p.8), prevê, de maneira indireta, o exercício da argumentação dentro das práticas sociodiscursivas que circulam nas diversas esferas de comunicação social. Ser capaz de construir uma reflexão e discutir de maneira argumentativa acerca de perspectivas dissonantes, a ponto de gerir discursivamente as diferenças, sem ferir o direito do Outro à palavra, nos parece, portanto, uma competência intrínseca aos princípios e fins da educação nacional, descritos na LDB nº 9394/96.

Vista como uma atividade multidimensional, a argumentação se mostra fundamental no ensino, pois gera possibilidades de acesso ao conhecimento. Seu exercício permite desenvolver não só práticas de linguagem voltadas à leitura e à produção textual em língua

portuguesa, mas uma ação sociodiscursiva que visa, por meio da interação e negociação da divergência de perspectivas entre os argumentadores, progredir para além da oposição inicial. Se considerada ainda sua dimensão cognitivo-epistêmica, implica a produção de raciocínios que englobam a ativação de pré-construídos, análise, organização e processamento de informações para construção reflexiva do conhecimento em diversas áreas.

Nesse contexto, Leitão (2011) destaca o duplo objetivo com que a argumentação pode ser trazida para a sala de aula: pode-se “ensinar a argumentar”, por meio de situações de ensino-aprendizagem que favoreçam o exercício analítico e performático subjacente a essa prática discursiva; e pode-se “argumentar para ensinar”, em um processo no qual a aprendizagem de conceitos e procedimentos próprios a diferentes campos de conhecimento são favorecidos pela argumentação.

Embora o tema “argumentação” seja relativamente frequente nas aulas de língua portuguesa e os docentes estejam, de fato, empenhados em “ensinar a argumentar”, os resultados de pesquisas acadêmicas e exames nacionais ainda mostram um descompasso entre o proposto e o efetivamente realizado. Desde 1977, quando implantada a exigência do texto dissertativo nos exames vestibulares, surgem trabalhos acadêmicos voltados ao estudo das redações escolares no Brasil. Pode-se afirmar, de modo geral, que neste período o cenário progrediu pouco.

Rocco (1981), ao analisar 1500 redações de candidatos ao vestibular da FUVEST em 1978, identificou que 34,8 % dos vestibulandos eram incapazes de utilizar termos relacionais, 16,9% apresentaram contradições lógicas, 51% estabeleciam relações impróprias provocadas pela presença de relações ilógicas, 15,2% usavam enunciados circulares, excessivamente redundantes, 28,3% escreviam textos com presença de *nonsense*. Dos textos analisados, apenas 7,7% não apresentavam problema, nem por isso mostravam-se criativos e originais.

Para resumir, podemos afirmar que tanto no plano frástico/interfrástico quanto no do texto todo (visto que são planos imbricados), a linguagem dos vestibulandos, de modo geral, caracterizou-se como não-coesiva, incoerente, apresentando sérias rupturas de nexos lógicos, altamente permeada de clichês e frases feitas e muito pouco, ou melhor, raríssimamente original e criativa. (ROCCO, 1981, p.247)

Diante desse resultado, a pesquisadora concluiu haver, já naquela época, uma “crise da linguagem”. Passados vinte e seis anos dessa pesquisa, Azevedo (2009) analisou 249 textos argumentativos do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado em 2004 e constatou, a partir de sua tese de doutorado, a continuidade desse cenário. Do total de textos,

apenas 6% não apresentavam problemas de coesão e coerência, discutiam o tema proposto pelo exame, elaboravam suas ideias a partir das referências apresentadas, eram, enfim, representativos de um gênero dissertativo. A pesquisadora mostrou, ainda, uma relação direta entre o rendimento na produção textual do aluno e a natureza da escola em que esse estudava, pois no grupo em que o número de participantes era massivamente proveniente de escolas particulares (82%), o rendimento de 93% foi elevado (notas entre 80 e 60), enquanto, no grupo em que houve predomínio de alunos da rede pública (90%), o rendimento foi abaixo da nota 60.

Realizamos, em 2010, uma pesquisa de Iniciação Científica que se propunha a analisar 94 textos dissertativos de alunos do ensino médio da rede pública de São Paulo para apontar se havia lacunas quanto à apropriação dos fatores de textualidade e, havendo, se poderiam interferir na construção do gênero. O resultado dessa pesquisa corrobora as demais, visto que 100% dos textos apresentaram problemas de ordem coesiva, 80% baixa informatividade, 60% confusão no sequenciamento de ideias, 60% inadequação da linguagem ao gênero, 60% desvios quanto à estrutura da dissertação e 10% contradição de ideias. Essas incorreções incidiram na coerência do texto e comprometeram a construção da argumentação.

Quanto às estratégias argumentativas apresentadas nos textos, observou-se o emprego massivo (68,4%) de argumentos baseados na estrutura do real, segundo a tipologia descrita por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Embora os discentes partissem da *doxa*, dos lugares comuns, *tópoi*, fundamentais à construção discursiva, conforme descrito por Aristóteles (2007), a argumentação presente nos textos não revelava uma apropriação autoral das perspectivas circulantes, relegando-se à mera reprodução.

A última edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizada em 2020, demonstra que, décadas depois, o desempenho dos alunos em textos dissertativos continua insatisfatório. Segundo os dados divulgados pelo INEP, dos 2,7 milhões de candidatos que realizaram as provas, 87.567 zeraram na etapa de redação e apenas 28 conseguiram pontuação máxima. Comparado a edição anterior do exame, em que 53 estudantes obtiveram nota 1000 no texto dissertativo, esse número representa um rendimento consideravelmente inferior. Mesmo que a quantidade de textos zerados em 2019, 143 mil, seja maior em relação a 2020, os resultados dessa edição não podem ser interpretados como satisfatórios, visto que esse já é considerado, pelo próprio INEP, o pior resultado desde a edição de 2013 do exame.

Se as estratégias de ensino e atividades de leitura e produção textual propostas em sala se apresentassem como meios eficazes para o desenvolvimento da competência argumentativa

do aluno, os rendimentos descritos acima não seriam tão baixos. Torna-se, portanto, evidente, diante desse cenário, um hiato no ensino-aprendizagem de argumentação na educação escolar. Ao discutir o ensino de língua materna, por meio de uma abordagem pragmática, Livia Suassuna constata haver uma crise no ensino de português e justifica:

Porque sempre o mesmo, os mesmos compêndios, livros, discursos, métodos. E a mesmice se explica pela eleição de um objeto de ensino parcial – um pedaço apenas da língua. E essa opção epistemológica casou bem com uma escola conservadora, na qual a contradição nunca teve vez. Identificado o problema, a solução só poderia estar onde houvesse o múltiplo. (SUASSUNA, 1995, p. 15)

Não nos parece ser diferente quanto à argumentação: por meio de livros, métodos e discursos revestidos por uma nova roupagem, o ensino dos gêneros argumentativos continua incidindo, de modo geral, sobre a *dispositio*, isto é, a estrutura, a maneira de organizar internamente o discurso, e a *elocutio*, as escolhas no plano da expressão para que haja adequação de forma e conteúdo, como se isso bastasse a tal produção discursiva.

Embora a argumentação seja reconhecida pelos docentes como atividade discursiva relevante à construção de conhecimentos, nota-se, nas pesquisas de Leal, Brandão, Correia e Guerra (2010), que não há, em geral, clareza acerca dos processos que envolvem sua abordagem em sala de aula, tampouco embasamento teórico-prático que fundamente ações didáticas nesse sentido. Ribeiro (2009), ao implementar sequências didáticas voltadas ao ensino-aprendizagem de gêneros argumentativos orais no ensino básico, comprova, entretanto, a viabilidade e efetividade de ações cientificamente direcionadas a essa área do saber.

Estudos relativamente recentes voltados ao ensino de argumentação no Brasil, tais como Leitão (2011; 2012), Azevedo (2013; 2016; 2017), Liberali (2018) têm sido realizados com o objetivo de responder às crescentes demandas de docentes, discentes, gestores e sociedade civil acerca da necessidade de saber argumentar em situações diversas.

Apesar de haver pesquisas relevantes que remetam ao ensino de argumentação a partir de vieses diversificados, conforme detalharemos no segundo capítulo desta tese, elas não se propõem a aplicar uma perspectiva de cunho retórico-interacionista a textos argumentativos de distintas esferas – e, no caso desta tese, ao texto literário –, a fim de embasar práticas de ensino-aprendizagem voltadas à ampliação das competências argumentativas dos discentes.

O ensino-aprendizagem de literatura fundamentado em uma concepção humanizadora, tal qual descrita por Candido (2011) e adotada nesta tese, compreende o exercício da reflexão no processo de leitura, análise e interpretação do texto literário. Pressupõe que o leitor observe o processo de construção do discurso, examine as perspectivas engendradas pelo autor no texto e as questione a fim de posicionar-se frente aos temas abordados não somente na arte literária, mas nas situações do cotidiano, visando construir conhecimentos, ampliar horizontes e enriquecer suas perspectivas a partir da ficção.

Nesse contexto, explorar a dimensão retórico-interacionista do texto literário na educação escolar permite observar, de modo problematizado, as escolhas lexicais do autor em função do efeito desejado no texto, examinar a construção das personagens, perceber sob que fatos, verdades e valores o texto é concebido e esquadrihar sua estrutura a fim de elucidar o efeito da construção argumentativa para além do texto, isto é, nas diversas situações cotidianas a que os discentes são instados a argumentar

A obra *Auto da Compadecida* é apropriada a esse intento porque, sendo uma instância de um gênero teatral originariamente dramático com elementos cômicos e moralizantes, permite uma leitura mais fluída a discentes dos anos finais do ensino fundamental. Ademais, leva-os a adentrar as raízes populares da cultura nordestina para compreender seu contexto, pois enquanto Suassuna retrata o mundo do sertão, revela o sertão no mundo dos leitores-espectadores. Suas personagens, em especial a dupla João Grilo e Chicó, são exemplos do poder persuasivo do discurso, pois ganham o pão cotidiano por meio das palavras.

Ao fazê-lo, entretanto, estão à mercê das imagens contruídas pelo seu auditório: este é, portanto, o foco de nosso olhar dentro da obra: a construção etótica de João Grilo. Intermediada pelas circunstâncias da situação argumentativa, ela é balizada pelos interesses e valores dos argumentadores envolvidos, constituída pelos *ethé* projetados e efetivamente reconhecidos pelas partes, em um dinamismo característico da interação argumentativa.

Subjaz, portanto, à presente pesquisa duas hipóteses principais: (i) a perspectiva retórico-interacionista aplicada à análise do texto literário poderia ser eficaz à construção de um trabalho didático orientado à ampliação das competências argumentativas dos discentes; (ii) tal perspectiva permitiria uma análise mais refinada dos *ethé* dos personagens a partir das situações argumentativas em que se constituem discursivamente.

Nosso objetivo geral, consiste, portanto, em construir um instrumento de análise retórico- interacionista do *éthos*, ancorado nos indícios do *lógos*, aplicável a distintas práticas argumentativas, dentre elas as que se dão no âmbito de obras literárias, de forma a embasar

um trabalho didático orientado à ampliação das competências argumentativas dos discentes no ensino básico. A partir desta delimitação, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- I. Compor um quadro crítico do ensino-aprendizagem de Literatura e Argumentação que, embasado nos potenciais e limitações vigentes, possa servir como norte para a construção de uma proposta didática retórico-interacionista orientada ao ensino fundamental – anos finais.
- II. Analisar a construção etótica do personagem João Grilo, na obra *Auto da Compadecida*, por meio de um instrumento metodológico retórico-interacionista que examina os discursos (*lógos*) no interior das situações argumentativas nas quais os *ethé* são engendrados.
- III. Apresentar uma proposta didática de cunho retórico-interacionista orientada à ampliação das competências argumentativas dos discentes a partir do texto literário, discutindo, quando pertinente, os processos decisórios envolvidos em sua concepção.

Nosso problema de pesquisa consiste em responder, enfim, como a análise retórico-interacionista de uma obra literária pode ser mobilizada em sala de aula a fim de criar situações de ensino-aprendizagem que possibilitem ampliar as competências argumentativas dos discentes no ensino básico.

Essas situações de ensino-aprendizagem são materializadas na proposta didática apresentada no último capítulo, cujos objetivos consistem em:

- a. Penetrar nas possibilidades oferecidas pelo texto literário a ponto de compreendê-lo como um *lócus* de conhecimento argumentativo, de aprendizado problematizado que conduz à participação ativa e reflexiva dos discentes na sociedade.
- b. Criar situações argumentativas que possibilitem ampliar, de modo articulado, as capacidades de dialogar, interagir, pensar, optar e comprometer-se, a fim de desenvolver a competência argumentativa essencial à performance comunicativa adaptada ao confronto de perspectivas inerente à experiência humana.
- c. Oferecer caminhos para que o docente, de maneira autônoma, possa produzir e adaptar propostas didáticas de cunho retórico-interacionista a sua realidade escolar, tendo em vista que para “ensinar a argumentar” e ampliar, enfim, as competências

argumentativas dos discentes, é necessário “argumentar para ensinar”, isto é, assumir uma postura aberta à crítica, à negociação e ao diálogo, a fim de que a prática seja exemplo da teoria.

Para desenvolver todas as dimensões epistemológicas que recobrem essa pesquisa - Retórica, Interacionista, Literária e Didática -, aplicamos uma metodologia de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos exploratórios e procedimentos bibliográficos, conforme Lakatos e Marconi (2003). A escolha justifica-se porque a partir dos contributos teóricos dessas dimensões epistemológicas, visamos gerar conhecimentos para aplicações práticas em sala de aula com o intuito de contribuir à reconstrução do cenário do ensino de argumentação na escola.

A partir dessas orientações metodológicas a pesquisa divide-se em seis capítulos que abrangem:

1. Ensino – aprendizagem de Literatura: reflexões teórico-práticas: neste capítulo, discute-se a premência de deslocar o ensino de literatura do eixo crítico-historiográfico para o da leitura literária - reconstitui-se de modo crítico-cronológico o ensino de literatura no Brasil-; discorre-se acerca do lugar da literatura nos ensinos básico e médio contemporaneamente; fala-se sobre a institucionalização dos livros didáticos e o papel do docente quanto à produção do conhecimento; discute-se a necessidade de proporcionar ao discente uma experiência de leitura fundamentada na concepção humanizadora da literatura, tal qual descrita por Candido; apresenta-se a possibilidade de capacitar os discentes com instrumentos de análise retórico-argumentativa que permitam, a partir do texto literário, observar como se constroem múltiplas perspectivas na obra, a fim de promover a ampliação da competência argumentativa do aluno. Embasaram esse capítulo os seguintes autores: Candido (2011), Lajolo (1982; 1993), Zilberman (2012), Cosson (2006), Leahy- Dios (2000), Dalvi, Jover-Faleiros e Rezende (2013), Chiappini (1983), Geraldi (1997), Diniz (2013), Oliveira (2013), Marcuschi (2003), Todorov (2012), Compagnon (2009), Choppin (2004), Barthes (1977), Bakhtin (2017).

2. Ensino – aprendizagem de Argumentação: reflexões teórico-práticas: parte-se de diversos estudos acerca do ensino de argumentação no Brasil para situar a pesquisa entre os eixos de investigação descritos por Leitão, qual seja, “ensinar a argumentar” e “argumentar para ensinar”; apresenta-se a argumentação como uma atividade multidimensional, isto é, sociodiscursiva-interacional, dialógica-dialogal, retórico-dialética e cognitivo-epistêmica; definem-se competência e capacidades argumentativas de maneira articulada; examina-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz das teorias da argumentação de cunho retórico-interacionista de maneira a apontar limitações, incoerências e superficialidades quanto à sua construção teórico-prática; apresentam-se as “questões motivadoras” da proposta didática a ser desenvolvida a fim de discutir tanto o papel do docente em situações marcadas pelo questionamento, quanto frente ao desenvolvimento da competência argumentativa do discente. Embasaram esse capítulo os seguintes autores: Pacífico (2016), Leal, Brandão, Correia e Guerra (2010), Ribeiro (2009), Leitão (2011; 2012), Azevedo (2013), Grácio (2013 a; 2016;2019), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Bakhtin (2010 a; 2015).

3. A argumentação no cruzamento entre o retórico e o interacionista: apresenta-se todo o arcabouço teórico que subjaz à pesquisa, com destaque para as perspectivas Retórica e Interacionista. Fundamentam essa discussão, portanto, os seguintes teóricos: Aristóteles (2012), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Grácio (1998; 2009; 2010; 2012; 2013 a), Meyer (2007a), Plantin (2008; 2010); secundariamente Amossy (2016), Barilli (1985), Plebe (1978), Grize (1976), Mosca (2004), Ferreira (2016).

4. Ariano Suassuna e *Auto da Compadecida*: “um caminho de grande esperança” no Ensino Fundamental – Anos Finais: aponta-se, por meio da apresentação sucinta de Suassuna, a necessidade de introduzir aos discentes do ensino básico um autor que retrata o mundo do sertão e revela o sertão no mundo de cada leitor/espectador, um autor plural que proporciona o contato com diversos tipos de artes (literária, plástica, musical) e requer do leitor/espectador um posicionamento crítico, responsável e responsivo; apresenta-se, também, a relevância da obra *Auto da Compadecida* no cenário literário brasileiro, bem como destacam-se as influências literárias, culturais e populares que resultaram na formação do

Movimento Armorial pelo autor ; discutem-se as temáticas presentes na obra, seu processo de construção, especialmente relacionado aos personagens João Grilo e Chicó, porta-vozes da coletividade marginal na obra; propõe-se, enfim, ensinar o discente a “descortinar” esse texto a fim de mostrar a eles uma nova perspectiva não só na arte, mas na vida. Fundamentam essa discussão, portanto, os seguintes autores: Suassuna (1979; 2000), Nogueira (2002), Santos (1999), Tavares (2014), Vassalo (2000), Guidarini (1992) Newton Junior (2000; 2014), Campos (2017), secundariamente González (1988), Candido (1968; 2011), Bakhtin (2017), Moisés (2012).

5. Análise retórico-interacionista da obra *Auto da Compadecida*: o embasamento necessário a práxis: constrói-se, previamente, uma noção operacional de *éthos* de base retórico-interacionista, que dialoga com Aristóteles (2012), Maingueneau (2006;2008), Eggs (2011), Amossy (2011), Meyer (2007a) e Plantin (2008). Posteriormente procede-se à análise retórico- interacionista da construção etórica do personagem João Grilo nas diversas situações argumentativas presentes ao longo dos três atos da peça. Esse capítulo fundamenta-se, principalmente, em autores das teorias da Argumentação: Aristóteles (2007;2012), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Perelman (1993;1996;2000;2004), Grácio (2010; 2012;2013 b; 2016), Meyer (2000;2007 a), Plantin (2008), Reboul (2004), Amossy (2011), Eggs (2011).
6. Proposta didática retórico-interacionista para o Ensino Fundamental – Anos Finais: discutem-se, primeiramente, os resultados do questionário exploratório que serviram à elaboração da proposta didática; descrevem-se os princípios norteadores da proposta a ser construída, tendo em vista a argumentação enquanto objeto de estudo e instrumento de ensino; apresenta-se a proposta didática a partir das “questões motivadoras” que orientarão a análise do *éthos* de João Grilo pelos discentes; discute-se o processo de construção desse instrumento metodológico de análise do texto literário, a fim de mostrar sua eficácia quanto à elaboração de um trabalho didático orientado à ampliação da competência argumentativa do discente.

Resta-nos, pois, na vida parodiar a arte suassuniana:

Ao escrever essa tese, em que aborda o ensino de argumentação, a autora quis ser representada por uma Professora, para indicar que conhece os meandros que subjazem essa árdua tarefa de ensinar a língua. Ela não tinha o dever de tocar nesse tema, mas ousou fazê-lo, baseada nas teorias acadêmicas das quais dispõe e nas experiências construídas em sala de aula, porque acredita que o docente sofre e tem direito a certas intimidades.

Ao abrir o pano, entram todos e imediatamente após o toque de clarim, a Professora anuncia sua proposta...

CAPÍTULO 1: Ensino-aprendizagem de Literatura: reflexões teórico-práticas

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário.

Roland Barthes

Com essa afirmação, proferida na aula inaugural do Colégio de França, Barthes (1977) reitera a substancialidade da literatura e suas múltiplas dimensões. Por meio da palavra, “ponte lançada entre mim e os outros”¹, a literatura amplia os horizontes do homem, cria e recria realidades, mostra possibilidades, constrói e reconstrói sentidos potencialmente infinitos, desperta emoções e desvela ao homem sua própria humanidade. Porque faz viver por meio da ficção, a literatura é, segundo Candido (2011), manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo que possa viver sem ela, portanto é intrínseca à sociedade, à cultura e não pode ser compreendida fora desse contexto. Segundo Bakhtin (2017, p. 32):

A literatura é parte inalienável da integridade da cultura, ela não pode ser estudada fora do contexto integral da cultura. Não pode ser separada do restante da cultura e correlacionada imediatamente com fatores socioeconômicos e outros. Esses fatores agem sobre a cultura em sua integridade, e só através dela, e com ela sobre a literatura. O processo literário é parte inalienável do processo cultural.

Deste modo, é preciso ver a literatura como um sistema aberto que se dilata no vasto campo da cultura universal; e por isso a entenderemos nesta pesquisa de maneira mais ampla, seguindo a definição de Candido (2011, p.176):

Chamarei de literatura da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

¹ “Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor”. (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 1988, p.113)

Porque culturas não se sobrepõem, segundo a concepção boasiana (2004), há de se notar o valor relativo de todas elas, e, no campo da literatura, reconhecer também o valor singular da experiência e produção literária de cada povo, não para classificá-las como menor, mas para desenvolver uma visão plural da sociedade e aprender por meio dela. No encontro dialógico entre duas culturas elas não se fundem, mas se enriquecem mutuamente porque colocam-se outras questões e perspectivas em discussão e, assim, constroem-se novos sentidos.

A literatura é, então, uma experiência a ser realizada, é a incorporação do “outro” em “mim” sem a renúncia da minha própria identidade. No entanto, para que essa experiência se efetive, a leitura literária demanda interação entre obra e leitor. Assim, realizar essa leitura de maneira fragmentada é perder a possibilidade de revesti-la de novos sentidos, ressignificá-la e dar continuidade à criação por meio da interpretação, porque “ [...] o autor de uma obra só está presente no conjunto da obra, não se encontra em nenhum elemento destacado desse conjunto, e menos ainda no conteúdo separado desse conjunto” (BAKHTIN, 2017, p. 64-65).

Esta perspectiva embasa também a crítica de autores que discutem o ensino de literatura contemporaneamente, tais como Lajolo (1982), Zilberman (2012), Cosson (2006), Leahy-Dios (2000), Dalvi, Jover-Faleiros e Rezende (2013). De maneira mais ampla, pode-se afirmar que há um consenso em relação ao fato de que o ensino de literatura não pode prescindir da leitura literária e não deve resumir-se à apresentação de trechos de obras em ordem cronológica a partir do viés da história da literatura ou da crítica literária como se faz atualmente nas escolas. Regina Zilberman, em seu livro *A leitura e o ensino da literatura*, critica essa formação literária deficitária:

A formação literária não leva ao mundo dos livros, e sim a simulacros que, se pertencem ao campo conceitual das letras, representam-no apenas parcialmente. O conceito de literatura aí proposto isola uma parte – o texto – do todo, o livro, produto material que consagra autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia. (ZILBERMAN, 2012, p. 186)

De modo semelhante, Cosson (2006, p.23) reivindica que “[...] se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história da literatura”. Afinal, aprender acerca do que falam os críticos não garante aos alunos conhecimento literário ou mesmo semelhante poder de crítica; pode até, ao contrário, limitar

interpretações criadoras² e, conseqüentemente, empobrecer a leitura, quando a voz de autoridade do crítico é legitimada pelo professor em sala como a única interpretação plausível.

É preciso admitir, no entanto, que os sentidos de um texto literário também não se resumem ao juízo subjetivo do aluno. Segundo Eco (2003, p.14):

A leitura das obras literárias obriga-nos a um exercício da fidelidade e do respeito na liberdade da interpretação. Há uma perigosa heresia crítica, típica dos nossos dias, pela qual de uma obra literária se pode fazer o que se quiser, lendo nela o que nos sugerirem os nossos impulsos mais incontroláveis. Não é verdade. As obras literárias convidam -nos à liberdade de interpretação porque nos propõem um discurso a partir dos inúmeros planos de leitura e nos colocam perante as ambigüidades da linguagem e da vida. Mas para podermos avançar neste jogo, pelo qual cada geração lê as obras literárias de maneira diferente, temos de ser movidos por um profundo respeito em relação ao que denominei algures por intenção do texto.

A interpretação do texto literário relaciona-se à construção de múltiplos conhecimentos sobre ele, por isso pode ser útil aprender fatos da história literária ou mesmo ter acesso a críticas para construir posicionamentos próprios e interpretar o texto de maneira mais fidedigna, desde que o estudo desses meios de acesso não substitua a leitura da obra na íntegra, sob o risco de tornar a interpretação rasa.

Mas tornar a leitura literária o cerne do ensino de literatura requer, na verdade, uma reestruturação de todo o ensino de língua portuguesa a partir de uma perspectiva pedagógica em que o aluno seja o centro, isto é, tenha autonomia, espaço e tempo adequados para ler, discutir e problematizar a fim de se posicionar não apenas diante do objeto livro colocado a sua frente, mas perante o mundo que ele revela. Essas mudanças de paradigmas, nem sempre de interesse do governo, trariam em seu bojo alterações substanciais também em documentos oficiais, especialmente nos currículos que, historicamente, tendem a uma noção conteudista e prescritiva de ensino.

Rezende (2013), ao abordar o ensino de literatura, critica essa perspectiva de formação conteudista presente nas escolas brasileiras há anos e salienta que cumprir uma lista de conteúdos previamente definida não deve ser mais relevante do que acompanhar o processo

² Entendemos “interpretação criadora” tal qual Bakhtin (2017, p. 35-36) a conceitua: “[...] a interpretação completa o texto: ela é ativa e criadora. A interpretação criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. O intérprete não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos pontos de vista e posições já prontos”.

de aprendizagem do aluno por meio da leitura literária. Leahy-Dios (2003), em consonância com Rezende, também alerta para o problema e salienta que o aceleração dos conteúdos faz da discussão, troca e problematização do texto literário em sala de aula metas inalcançáveis tanto para alunos, quanto para professores. Assim, sem provisão de tempo adequado e deslocada de seu eixo central, a leitura literária, a literatura parece ter sido podada de suas possibilidades e encaixotada para caber no ritmo acelerado da cultura escolar.

Deste modo reducionista e utilitarista, ela tem sido ensinada nas escolas não somente na contemporaneidade, mas ao longo dos séculos. No século XIX, quando a literatura se tornou uma disciplina autônoma, sob a nomenclatura de história literária, seu estudo tornou-se conveniente para reforçar nacionalismos, visto que, naquela época, era historicamente constituída a concepção de nação. Também no Brasil, quando os conteúdos de literatura se firmaram nos programas escolares do Colégio Pedro II em 1858, tornando-se disciplina escolar a partir de 1870, o enfoque nesta abordagem histórica de literatura não foi um fato isolado, mas uma tentativa de modernizar o ensino de português e atualizá-lo em relação ao que já vinha sendo praticado na literatura, na crítica e na historiografia literária mundiais. Atendendo ao desejo pessoal de D. Pedro II, renomados autores do romantismo, professores do colégio, levavam para a sala de aula a temática da identidade nacional.

Após a proclamação da República, a temática do nacionalismo foi acentuada e os livros didáticos, até então importados de Portugal, cederam lugar à Antologia Nacional, primeiro manual didático genuinamente brasileiro empregado nas aulas de língua portuguesa. Escrito por Fausto Barreto e Carlos de Laet, intelectuais de prestígio da época, o livro não propunha atividades de compreensão de texto ou gramática, como se vê atualmente nos livros didáticos; ao contrário, deixava a critério do professor a utilização dos textos literários e proporcionava autonomia ao docente. Composta por mais de 600 páginas, a Antologia Nacional era formada por longos textos literários de autores nacionais e portugueses, dispostos em ordem cronológica inversa e cuja apropriação em sala era mais gramatical do que literária, conforme explica Márcia de Paula Razzini em tese de doutorado sobre o tema:

Como tradicionalmente havia a preocupação de se estudar primeiro a gramática normativa e depois a gramática histórica, era natural que os textos mais modernos fossem apresentados em primeiro lugar, enquanto que os textos dos autores mais antigos eram reservados para ilustrar as alterações gramaticais ocorridas nos vários "períodos" da língua portuguesa. (RAZZINI, 2000, p. 90)

Observa-se, desde essa época, a função utilitarista do texto literário implícita nas práticas de ensino dos professores do Colégio Pedro II e, ao lado desta, uma perspectiva historiográfica dita brasileira, visto que o compêndio privilegiava assuntos nacionais, mas ainda muito arraigado ao cânone português e dependente dele para construção de sua própria identidade, já que no Brasil as regras definidoras de “clássico” e de “vernaculidade” ainda estavam sendo cunhadas.

Em pesquisa mais recente, Regina Zilberman (2012) verifica o modo de circulação e consumo da literatura na escola daquela época por meio da análise da legislação, livros didáticos, manuais de história da literatura e listas de leitura dos exames de seleção das universidades. A partir desse material, a autora conclui que até 1970 a presença da literatura nos níveis iniciais (primário e ginásio) de ensino era obrigatória e pautada pela visão utilitarista da literatura como “meio”. Nesse sentido, ela servia para: transmitir a norma culta; conservar e defender o padrão elevado da língua de que a literatura é guardiã; inculcar valores e incutir o bom gosto; adquirir conhecimentos e transmitir o patrimônio da literatura brasileira.

A partir de 1970, baseada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, ocorre a reforma educacional durante o regime militar. Fundamentado em uma pedagogia tecnicista que visava responder ao chamado “milagre econômico”, o governo trazia na lei uma concepção funcionalista de língua que vigorava entre os estudos de linguagem da época. Chamada de “língua nacional”, a língua portuguesa era vista como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira e, marcada por esse espírito tecnicista que dividia conteúdo e professores de uma mesma disciplina a fim de segmentar o ensino, sofria a dicotomização entre língua (gramática) e literatura, hoje ainda vigente em algumas escolas e mais acentuada a partir das pressões dos exames de vestibulares.

Como se pode perceber, esta nova lei gerou profundas mudanças no ensino básico brasileiro de modo geral. Zilberman, ao analisá-las, destaca três:

- O conhecimento do patrimônio da literatura brasileira fica aos cuidados do nível médio e, sobretudo, dos cursos de letras. Estes se encarregam do ensino das literaturas vernáculas e adotam de preferência o ângulo cronológico, mesmo quando este é antecipadamente exigido nos vestibulares de acesso ao ensino superior.
- As leituras escolhidas pelos professores do ensino básico provêm da literatura contemporânea, o ensino médio preferindo gêneros modernos, nos quais predominam textos breves, como a crônica, o conto e a novela, o ensino fundamental optando pela literatura infantil e juvenil.

- O texto literário pode ser utilizado no ensino da língua materna ou da gramática. (ZILBERMAN, 2012, p.243)

Como desdobramento dessas modificações, cabe destacar que o ensino de literatura, antes obrigatório também nos níveis iniciais, fica restrito ao ensino médio³ e superior, praticamente desaparecendo do fundamental, conforme constata Zilberman (2012, p.245):

Estreitou-se o espaço da literatura “clássica” brasileira e portuguesa no nível fundamental, chegando quase à sua eliminação, sendo que as propostas entendidas como renovadoras coincidem com a ausência declarada daquele tipo de leitura.

Essa nova estrutura de ensino de literatura vigente a partir de 1970, apesar de ter sofrido influências de diversas reformas de ensino ao longo de anos, ainda se encontra presente no ciclo do ensino fundamental - anos finais, pois, mesmo na nova Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo que visa indicar por meio de competências e habilidades o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo da educação básica, o lugar da literatura nesse ciclo ainda é mínimo.

Apesar de a BNCC assumir a centralidade do texto como unidade de trabalho dentro de uma perspectiva enunciativo-discursiva, o texto literário é abordado por meio de gêneros textuais, fragmentos de obras e a partir da perspectiva gramatical da língua, esta última transversal a toda a base de língua portuguesa, conforme se pode notar nas habilidades a serem desenvolvidas do 6º ao 9º ano dentro do campo artístico-literário:

A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. (BRASIL, 2017, p.139)

³ Cabe salientar que o ensino médio não era parte da Educação Básica até a LDB nº 9394/96 e, por isso, não era considerado prioridade. Ele só passa a ter visibilidade quando ocorre sua expansão em número de matrículas entre 1988 e 1997.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BRASIL, 2017, p. 159)

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (BRASIL, 2017, p.161)

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como *leituras orais capituladas* (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil [...] (BRASIL, 2017, p.160)

Ao descrever o campo artístico-literário, propõe-se a formação do leitor, a partir da perspectiva fruitiva do texto: “está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita” (BRASIL, 2017, p.138). Esse direcionamento, também presente na nona competência específica de língua portuguesa para o ensino fundamental, demonstra a concepção de literatura vigente no documento, qual seja: arte como fruição lúdica

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p. 87)

Dentre as habilidades descritas na BNCC é também dado ênfase àquelas que envolvem conhecimentos de teoria literária sem relacioná-los às demais dimensões do texto, conforme nota-se no excerto abaixo:

[...] as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos) (BRASIL, 2017, p.138)

A partir desses apontamentos, cabe questionar, enfim, que tipo de formação literária é essa promovida pela BNCC, dado que prevê o trabalho com fragmentos de textos, sob ênfase da norma padrão e da teoria literária com o propósito de fruir o texto de maneira lúdica. Essa perspectiva de abordagem do texto literário, parece-nos derivada de uma concepção limitada e reducionista tanto de literatura, quanto dos gêneros discursivos⁴.

Sob a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso, a BNCC apresenta contradições ao abordar o texto de modo fragmentado, pois o enunciado constitui apenas um elo na cadeia enunciativo-discursiva, não pode ser estudado isoladamente: “o autor de uma obra só está presente no conjunto da obra, não se encontra em nenhum elemento destacado desse conjunto, e menos ainda no conteúdo separado desse conjunto” (BAKHTIN, 2017, p.64-65). De semelhante modo, o destaque dado à norma padrão e aos elementos da teoria literária transmitem a impressão de que as categorias linguísticas decompostas sob o plano de uma classificação proporcionariam a compreensão efetiva do texto literário; essa perspectiva é, entretanto, questionável, pois “entre os enunciados existem relações que não podem ser definidas em categorias nem mecânicas nem linguísticas” (BAKHTIN, 2017, p.26-27). Logo, enquanto totalidade, um enunciado não pode ser isolado, pois pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem.

Sob a perspectiva literária, Dalvi (2013) ressalta que a adoção acrítica do discurso do “ler por prazer”, que privilegia uma função hedonista para a literatura, desencadeia o

⁴ Entendemos gêneros do discurso nesta pesquisa a partir da definição de Bakhtin (2011, p.262): “tipos relativamente estáveis de enunciados” utilizados no processo de interação verbal.

entendimento de que é “errado” tratar a literatura como conteúdo que necessita ser aprendido-ensinado. O texto literário abriga inúmeros saberes, não se limita à fruição, há dimensões outras que podem ser abordadas, sem que se distorça o literário ou se reduza o texto a meros excertos desvinculados da obra - uma delas é a dimensão retórico-interacionista proposta nessa pesquisa.

Ademais, a literatura não deveria reduzir-se à fruição, porque proporciona experiências que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido, conforme destaca Todorov (2012, p.24): “longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano”. Assim, mais intensa que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente dela, a literatura amplia universos e enriquece nossas perspectivas sobre a realidade, pois penetra nas situações do cotidiano e as questiona.

Essa relação essencial entre literatura e vida parece ser desconsiderada também na Base Nacional Comum Curricular. Organizada por práticas de linguagem⁵ situadas e distribuídas em campos de atuação⁶, a BNCC não coloca a literatura no campo da vida cotidiana; ela é restrita ao campo artístico-literário nos anos iniciais do ensino fundamental e, nos anos finais é o próprio campo da vida cotidiana⁷ que inexistente. Posto dessa maneira, a literatura aparenta não fazer parte da vida cotidiana, conforme pode-se observar na tabela abaixo:

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático Campo de atuação na vida pública

Quadro 1: Campos de atuação das práticas de linguagem no Ensino Fundamental
Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017, p.86

⁵ Segundo a BNCC, são práticas de linguagem: leituras de textos, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica.

⁶ Segundo a BNCC (2017, p. 84), “os campos de atuação considerados em cada seguimento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos)”.

⁷ A BNCC (2017, p. 97) esclarece que o campo da vida cotidiana é “relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional”.

A que se questionar, a partir da tabela, a delimitação de campo presente na BNCC, bem como suas possíveis interpretações. Sabe-se que os gêneros do discurso circulam entre as esferas ou campos de atividade humana, integram as práticas sociais, são por elas gerados e constituem-se dinamicamente na cadeia enunciativo-discursiva. Essa transposição didática, apresentada de maneira simplista e generalizada, parece-nos, entretanto, não abarcar, de fato, toda a dinâmica de circulação dos gêneros do discurso, abrindo espaço para que o docente construa uma perspectiva deturpada dos conceitos bakhtinianos, caso não tenha conhecimento prévio da teoria dos gêneros. Essa perspectiva genérica em um documento que tem a função de regular o conjunto de aprendizagens essenciais aos alunos na educação básica pode causar, em última instância, danos ao ensino de literatura.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, tenta-se corrigir um problema histórico em relação ao ensino médio, antes não incorporado à educação básica. Este ciclo era vago, ora assumia características de capacitação profissional, ora de formação propedêutica como via de acesso ao ensino superior. Neste contexto, à literatura era dada importância apenas à medida que possibilitava o ingresso na graduação. Depois de 1996 o ensino médio sofre mudanças, passa a ser oferecido a todos que o demandarem como etapa final da educação básica e, conseqüentemente, a ele é dada visibilidade. No entanto, o mesmo não ocorre com a literatura, que ocupa um papel secundário no ensino.

Ao examinar os documentos que visam delimitar a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, na qual está inserida a literatura no ensino médio, observa-se que o lugar desta ainda é muito discutível. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), publicados em 2000, trazem referência à literatura integrada à área de leitura e dissolvida nos estudos de língua portuguesa ainda sob uma perspectiva gramatical.

Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo de gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2000, p. 18)

Apesar de a história da literatura ser relegada a segundo plano, o que já pode ser considerado um avanço nesse ensino, não há ainda uma proposta objetiva de estudo literário.

O documento sugere apenas a inserção do texto literário como prática de leitura apoiada na gramática, sem considerar a dimensão crítica e reflexiva da formação literária.

Diante das inúmeras críticas feitas aos PCNEM pelos professores, o MEC publicou em 2002 os Parâmetros Curriculares Nacionais + cuja função era complementar os PCNEM, ampliar discussões e corrigir eventuais equívocos. Entretanto, há no documento um retrocesso quanto ao ensino de literatura: ressalta-se ora sua perspectiva histórica, ora estética, e o texto literário, principal objeto de análise, não é valorizado. Privilegiam-se, assim, os estudos sobre literatura, baseado em crítica literária e em dados sobre a sua história, em vez dos estudos literários, vinculado à leitura do texto em si. Conforme pode-se observar nos trechos abaixo:

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes (...) permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal (...). Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas. (BRASIL, 2002, p.19)

A língua, bem cultural e patrimônio coletivo, reflete a visão de mundo de seus falantes e possibilita que as trocas sociais sejam significadas e ressignificadas. No domínio desse conceito está, por exemplo, o estudo da história da literatura, a compreensão do dinamismo da língua, a questão do respeito às diferenças lingüísticas, entre outros. (BRASIL, 2002, p.66)

Ao estabelecer a seguinte competência “identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e ruptura” (BRASIL, 2002, p.65) no ensino médio, os PCN+ ratificam essa concepção cronológica e fragmentada do ensino de literatura, bem como incentivam-na, conforme descrito abaixo:

Os produtos culturais das diversas áreas (literatura, artes plásticas, música, dança etc.) mantêm intensa relação com seu tempo. O aluno deve saber, portanto, identificar obras com determinados períodos, percebendo-as como típicas de seu tempo ou antecipatórias de novas tendências. Para isso, é preciso exercitar o reconhecimento de elementos que identificam e singularizam tais obras, vários deles relacionados a conceitos já destacados anteriormente. (BRASIL, 2002, p. 65)

Ademais, ao descrever a articulação entre as disciplinas da área de Linguagens e Códigos e as demais áreas de conhecimento, os PCN+ também incentivam o uso do livro didático pelo professor e colocam-no na posição de mero transmissor de saberes pré-estabelecidos. Assim, sem considerar a autonomia do docente, bem como seu conhecimento teórico e prático, o documento tende a limitar o papel do professor e sua criatividade na medida em que apresenta o livro didático como um facilitador.

[...] ao tratar dos gêneros literários, pode trazer a discussão de modelos explicativos, de análises críticas e de hipóteses de relações causais, do contexto das Ciências Humanas ou das Ciências Naturais, encontrados com facilidade no material didático das disciplinas das referidas áreas. (BRASIL, 2002, p.18)

Diante disso, nota-se que o docente da educação básica, se desprovido de uma sólida formação inicial para trabalhar literatura, não encontra nessas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) um direcionamento consistente que contemple as múltiplas dimensões do texto literário; ao invés disso, depara-se com uma abordagem superficial.

A partir de 2004, o MEC propôs uma nova discussão sobre os PCNEM para aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos e oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e professores na estruturação do currículo para o ensino médio. O resultado de tal debate foi compilado nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) publicadas em 2006. O primeiro volume, Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, dedica-se especialmente à literatura, visto que ressalta suas especificidades, define seu papel na formação escolar e destaca sua importância no currículo do ensino médio.

Apoiado sob os parâmetros legais da LDB nº 9394/96, este volume das OCN relaciona a literatura a uma das finalidades do ensino médio disposta no artigo 35, inciso III, qual seja: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996, p. 18). Assim, o documento tenta retificar a antiga perspectiva do ensino cronológico e fragmentado da literatura, para ressaltar sua função humanizadora, isto é, pautada na formação de um leitor literário crítico, reflexivo e autônomo.

Segundo as OCN, não se trata mais de simplificar a aprendizagem literária e reduzi-la a simulacros ao substituir a leitura da obra original por textos literários considerados mais

simples ou mesmo privilegiar atividades de metaleitura sem que se leia, de fato, o texto na íntegra, mas de promover o letramento literário, descrito como: “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL,2006, p. 55).

Pode-se observar na descrição acima que apesar de o conceito de letramento ser supostamente ampliado para abarcar a literatura, essa ainda é restrita à dimensão da experiência estética com ênfase na fruição, perspectiva já presente nos PCNEM (2000), PCN+(2002) e na atual BNCC (2017).

Ao reiterar essa concepção de arte literária, as OCN se mantêm na superficialidade, pois não consideram este tipo de letramento um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, conforme explica Cosson (2006, p.16): “a prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana”.

Assim, nesta definição de letramento literário, o documento deixa de ressaltar que a literatura ocupa um lugar único em relação à linguagem, pois lida com a multiplicidade de sentidos expressos somente pela palavra, e que seu aprendizado exige um processo educativo específico, cuja efetivação não ocorre apenas por meio da mera prática de leitura de textos literários ou pelo estímulo ao prazer estético compreendido como fruição e ludicidade.

Ao apoiar o letramento literário, as OCN propõem que a experiência literária ocorra por meio do contato efetivo do aluno com o texto literário:

Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra, a experiência literária, e considerando a história da Literatura uma espécie de aprofundamento do estudo literário, devendo, pois, ficar reservado para a última etapa do ensino médio ou para os que pretendem continuar os estudos especializados. (BRASIL, 2006, p.77)

Entretanto, ao abordar os programas curriculares a que os docentes são submetidos, as OCN trazem uma incoerência em relação à leitura integral da obra e conseqüentemente ao letramento literário, pois é proposto que, devido ao curto tempo dedicado à literatura no ensino médio, o professor recorte estilos de época, autores e trechos de obras representativas de estilos literários para promover conhecimento e prazer estético; deve-se observar, contudo, que selecionar trechos de obras a partir desses paradigmas subjetivos pode valorizar as predileções do professor e limitar a experiência literária do discente.

Trazer para a sala trechos da obra (a partir dos quais seja possível recuperar aspectos significativos da obra que está sendo lida) e a esses dedicar uma ou mais aulas não é perder tempo [...]. A escola não precisa cobrir todos os estilos literários. O professor pode, por exemplo, recortar na história autores e obras que ou responderam com mestria à convenção ou estabeleceram rupturas; ambas podem oferecer um conhecimento das mentalidades e das questões da época, assim como propiciar prazer estético. A partir desse recorte, ele pode planejar atividades de estudo das obras que devem ser conduzidas segundo os seus recursos crítico-teóricos, amparado pelo instrumental que acumulou ao longo de sua formação (BRASIL, 2006, p. 78-79)

Nota-se que ao sustentar a autonomia do docente e conferir a ele autoridade para escolher os textos literários, o documento não oferece embasamento teórico específico para orientá-lo acerca da seleção das obras, no entanto traz críticas quanto à escolha feita pelos professores desde o ensino fundamental:

[...] a ficção juvenil, que tem sido quase hegemônica no ensino fundamental, ou os best-sellers não são suficientes para lançar o jovem no âmbito mais complexo da leitura literária [...]. O desafio será levar o jovem à leitura de obras diferentes desse padrão – sejam obras da tradição literária, sejam obras recentes, que tenham sido legitimadas como obras de reconhecido valor estético –, capazes de propiciar uma fruição mais apurada, mediante a qual terá acesso a uma outra forma de conhecimento de si e do mundo. (BRASIL, 2006, p. 69-70)

Ao questionar a formação literária no ciclo do fundamental – anos finais e justificar as lacunas do ensino médio como decorrência dela, as OCN apoiam-se na relativa autonomia do docente para o responsabilizar pela escolha assistemática das obras e, assim, desculpar as autoridades governamentais do fracasso histórico dessa formação escolar. Há, entretanto, antes de admitir tal juízo, outras discussões a serem feitas a respeito da escolha das obras e das concepções de literatura vigentes nos documentos oficiais.

A pretensa democratização do ensino presente nestes documentos resultou, no campo literário, em uma tentativa de atenuar o impacto da distância entre as manifestações literárias consagradas e as condições de recepção do aluno. Isso ocasionou a habitual substituição da literatura dita “difícil”, “clássica”, “canônica”, por uma considerada acessível, adequada ao contexto social do discente.

Esse direcionamento político ideológico encontra-se inclusive no edital do Programa Nacional do Livro e Material Didático Literário de 2020 ⁸, que não autoriza a inscrição de obras literárias em domínio público originalmente escritas em língua portuguesa e avalia a qualidade textual das obras com base no critério de adequação da linguagem aos estudantes. A orientação presente no PNLD, que parece, portanto, fundada sob a premissa de que os clássicos brasileiros disponíveis em domínio público não teriam linguagem adequada aos alunos, traz em seu bojo a simplificação da leitura literária e, por conseguinte, da aprendizagem de literatura.

Subestimar o aluno oferecendo apenas o que já consta em seu repertório sem ampliar seus conhecimentos e experiências é privá-lo de um bem a que ele tem direito; não é democratizar o ensino. Conforme destaca a escritora, professora e crítica literária Leyla Perrone Moisés:

Ouvir o aluno não significa oferecer a ele exatamente o que deseja, o que lhe dá prazer imediato, o que confirma suas opiniões e gostos individuais. Ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e confirmar sua “individualidade” irredutível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências. (PERRONE-MOISÉS, 2006, p. 23)

Vista como manifestação cultural de todos os homens em todos os tempos, a literatura clássica guarda parte de nossa identidade cultural, resistiu aos embates do tempo, firmou-se como essencial e encontra-se aberta a interpretações, pois, tal qual na definição de Calvino (2009, p.11), “nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”. Portanto, não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, reformá-la ou ampliá-la. Assim, a literatura clássica também se constitui, segundo Candido (2011), como um direito de todos, é uma necessidade universal a ser suprida. Privar os discentes dela é cometer uma injustiça social.

A organização da sociedade pode restringir ou ampliar a fruição deste bem humanizador. O que há de grave numa sociedade como a brasileira é que ela

⁸ Vale ressaltar que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu no Brasil pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, e tem como função avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas.

mantém com a maior dureza a estratificação das possibilidades, tratado como se fossem compressíveis muitos bens materiais e espirituais que são incompressíveis. Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 2011, p.188-189)

Assim, a literatura clássica, instrumento poderoso de instrução e educação, tem sido podada de suas possibilidades no ensino básico. Apesar de as críticas presentes nas OCN quanto à seleção das obras literárias no ensino fundamental – anos finais serem, em certa medida, pertinentes, porque, de fato, a leitura de um texto literário mais complexo, tal como um clássico, exige uma aprendizagem que deveria ser iniciada na juventude, é preciso salientar também uma incoerência, visto que o próprio Estado traz nestes documentos oficiais duas concepções diferentes a respeito do ensino de literatura.

No nível médio, devido ao vestibular, ela é sistematizada, são introduzidos os clássicos e, sob a ênfase dos movimentos estéticos e da fruição, os textos são recortados; já no ensino fundamental – anos finais, a literatura é incorporada ao estudo da linguagem. Concebida a partir de um sentido mais extenso, ela compreende qualquer texto escrito próximo à ficção ou à poesia com o objetivo de formar leitores fruidores, por isso geralmente são trabalhados textos curtos, fragmentados, contemporâneos e lúdicos neste ciclo.

De acordo com o conteúdo, as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: a exigência de domínio de informações sobre a literatura no ensino médio e o imperativo de que o importante é que o aluno leia, não importando bem o que no ensino fundamental, pois a leitura é uma viagem, ou seja, mera fruição. (COSSON, 2006, p.22)

Essa discrepância entre o que se entende por literatura nestes dois níveis de ensino pode interferir no rendimento escolar dos alunos, pois à literatura enquanto ensino sistematizado é dada relevância apenas no ensino médio, porque supõe-se que neste ciclo os discentes já estejam prontos para a leitura de textos mais complexos da cultura literária, o que geralmente não ocorre, afinal eles não foram preparados para isso previamente.

Há de se ressaltar, no entanto, que a discussão tardia desses aspectos pode limitar os conhecimentos literários dos discentes, que, privados de apreciar, explorar e estudar toda a complexidade de obras da tradição literária para adquirir paulatinamente maturidade leitora a

partir do ensino fundamental - anos finais, seriam condenados a uma formação literária rasa, voltada quase exclusivamente ao entretenimento e à ludicidade.

Debater seriamente a respeito de mudanças neste cenário e conjugar esforços para viabilizá-las na escola, sem valer-se de subterfúgios para culpar o professor pelas escolhas que é levado a fazer a fim de ensinar, é primordial para que a literatura possa cumprir sua função humanizadora e formar leitores críticos, reflexivos e autônomos desde o ensino fundamental.

Apesar das críticas apontadas, não se pode negar que as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) apresentem uma proposta um pouco mais eficiente que as do PCNEM e PCN+ quanto ao ensino de literatura; afinal, nesses ela era apenas uma matéria subalterna à língua portuguesa, já nas OCN a especificidade e importância da literatura no currículo do ensino médio são ressaltadas; além disso, enfatiza-se o letramento literário. Embora tenham apresentado algum avanço na discussão sobre o ensino de literatura, as OCN foram pouco divulgadas se comparadas aos outros documentos que orientam o ensino de língua portuguesa, portanto, é possível que uma parcela bem pequena dos docentes faça uso de suas reflexões cotidianamente.

Passados anos e anos da publicação das OCN, os documentos que orientam as discussões a respeito do ensino de língua portuguesa ainda relegam a literatura ao plano da fruição, seja no ensino médio, seja no fundamental. A BNCC, por exemplo, ao descrever o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos no ensino médio a ressalta novamente:

A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados por obras e textos. (BRASIL, 2017, p. 496)

Em âmbito estadual, o Currículo Paulista, homologado em agosto de 2019, destaca a formação do leitor literário no ensino fundamental e explica “entende-se aqui leitor literário como aquele capaz de fruir um texto” (SÃO PAULO, 2019, p.120). Alinhado à BNCC, o Currículo reitera suas competências gerais e reproduz no campo artístico-literário a perspectiva da fruição já presente na Base Nacional Comum Curricular. Dentre as competências descritas, a terceira relaciona-se intrinsecamente à literatura: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de

práticas diversificadas da produção artístico - cultural” (SÃO PAULO, 2019, p.29). Assim, a literatura é restrita à fruição e em nome da ludicidade e do prazer, não é ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza.

Antoine Compagnon, professor e crítico literário, explica que “a recusa de qualquer outro poder da literatura além da recreação pode ter motivado o conceito degradado da leitura literária como simples prazer lúdico que se difundiu na escola do fim do século” (COMPAGNON, 2009, p.43). Para além do puro deleite, o autor ressalta três definições pertinentes acerca dos poderes da literatura: primeiramente, ela tem um poder instrutivo e moralizante, pois o homem aprende por intermédio da ficção, da experiência catártica e em contato com aquilo que é tido como exemplar; em segundo lugar, ela tem também um poder libertador contra a opressão e alienação, porque ao penetrar nos problemas da vida, o texto literário gera questionamentos, críticas, amplia horizontes e liberta do conformismo; por último, a literatura tem ainda o poder de vivificar a língua, uma vez que ao ultrapassar as fronteiras da língua comum, o poeta ou romancista transformam-na em particular, literária, expressando, de múltiplas maneiras, o que era ignorado.

A reprodução do discurso do “ler por prazer” que privilegia uma função hedonista para a literatura, conforme observado nos documentos oficiais analisados, tem por consequência a desvalorização dos demais poderes exercidos por ela na sociedade, conforme explica Compagnon. Portanto, a fim de alargar essa perspectiva superficial e proporcionar ao discente uma experiência literária mais profunda, propomos, nesta pesquisa, que o ensino de literatura, independentemente do ciclo, seja, de fato, fundamentado em uma concepção humanizadora, conforme esclarece Antonio Candido:

Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essências, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Para que isso seja viável, é imprescindível ultrapassar a perspectiva da fruição e considerar simultaneamente as três faces da literatura de que tratou Candido no texto *O direito à literatura*:

- (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado;
- (2) é forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos

indivíduos e dos grupos; (3) é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p.178-179).

A primeira corresponde à maneira pela qual a mensagem é construída. Organizada a partir da palavra, a produção literária transforma o diamante bruto em lapidado, porque determina um arranjo especial das palavras e assim confere a elas uma nova proposta de sentido: incomum e inusitada. É devido à fusão entre a palavra, material bruto, e sua disposição que a mensagem toca o ser humano, leva-o a organizar a mente e os sentimentos para posteriormente assumir uma visão de mundo.

A segunda relaciona-se exatamente à construção dessa visão de mundo do indivíduo: ao ler uma obra literária, o leitor entra em contato com a palavra do autor, com a perspectiva criada por esse, e é incitado a posicionar-se frente aos temas abordados. A terceira face da literatura é a mais comum: voltada à instrução, ela transmite um conhecimento que resulta em aprendizado. E embora seja esperado que a escola enfatize esse terceiro aspecto, não se pode prescindir dos outros para proporcionar uma formação literária humana ao aluno, pois a literatura ensina, na medida em que atua de maneira plural na vida do leitor.

Abordar essas três faces da literatura em âmbito escolar implica, além da leitura integral do texto literário, sua análise para além da fruição. Embora o encantamento, a satisfação e o deleite que o texto produz no leitor sejam essenciais no processo de ensino-aprendizagem, coloca-se, entretanto, nesta pesquisa, a necessidade de ir além, isto é, explorar a obra literária de forma mais sistemática, abordar suas potencialidades e aprofundar seu estudo pelos alunos a partir da compreensão de que a literatura é também *lócus* de conhecimento e tem um papel a cumprir na escola.

A análise literária toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. (COSSON, 2006, p.29)

Assim, a análise literária, longe de destruir a beleza da obra ao revelar seus mecanismos de construção, conforme defendem alguns estudiosos, se for bem realizada, permite ao leitor compreendê-la e penetrar profundamente nas possibilidades oferecidas pelo texto. Cumpre não esquecer que o professor exerce um papel fundamental nesse processo e seu trabalho pode mudar a forma como o aluno lida com o texto literário, conforme afirma Chiappini (1983, p.29):

[...] é seu dever explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos.

De outro modo, o texto literário posto em sala de aula verticalmente como monumento de reverência e admiração só mantém a literatura inacessível e distante do leitor que, enfadado, torna-se arredio a ela. Um estudo de campo feito por Cyana Leahy-Dios (2000) no final de 1990 mostrou, por meio de entrevistas com professores e alunos do Brasil e da Inglaterra, as percepções que eles têm de suas próprias ações, especialmente quanto ao ensino e aprendizagem de literatura. Deste estudo vale ressaltar que, ao serem questionados sobre os benefícios de estudar literatura, 100% do alunado brasileiro de ensino médio se declarou distanciado desse tipo de leitura e afirmou ser a literatura uma disciplina desmotivadora, tanto que ela não esteve nem entre os assuntos prediletos deles devido à grande extensão de conteúdos memorizáveis e emprego de métodos classificados como “cansativos”.

Estudar literatura na escola deveria, portanto, ultrapassar essa visão da disciplina como uma expressão de pura arte contemplativa ou compêndio cujos preceitos servem de exemplo a ser memorizado, para desenvolver a habilidade crítica e criativa de análise por meio de um aprendizado problematizado que conduza à participação ativa e reflexiva do aluno na sociedade.

Para que isto se torne concreto, os professores de literatura precisam se tornar, junto com seus alunos, leitores, críticos, intelectuais, teóricos, enfim, produtores de saberes. Essa mudança de cenário parece, no entanto, estar distante da realidade, uma vez que se constatou, no estudo mencionado acima, superficialidade no planejamento das atividades de literatura desenvolvidas pelos professores brasileiros em sala. Quando questionados, os docentes entrevistados confessaram usar métodos intuitivos que acreditavam ser suficientes para aprovação nos exames, negaram a importância do conhecimento teórico crítico e se esquivaram de sua função como produtores de conhecimentos, colocando-se no papel de meros transmissores de saberes institucionalizados.

Também Geraldi ao discutir as práticas correntes no ensino de língua portuguesa no início de 1990 criticava esta realidade, conforme se pode observar abaixo:

No ensino, não se trata de trabalhar com dados ou fatos para, refletindo sobre estes, produzir uma explicação. Trata-se de aprender/ensinar as explicações já produzidas e fazer exercícios para chegar a respostas que o saber já produzido havia previamente fornecido. (GERALDI, 1997, p.92)

Essa concepção reprodutora presente na escola ainda hoje é herança dos séculos XIV e XV, isto é, da transição da Idade Média para a Era Moderna. Neste período, o ensino passou a ser mercantil, o aluno era conquistado pelo mestre que, pago pelos discentes ou pela Igreja, produzia saberes e os compartilhava numa relação profissional mestre-aprendiz. Já no início do século XV, com a perspectiva mercantilista acentuada, a divisão social do trabalho gerou uma transformação na identidade do professor que se constitui, a partir de então, pela simples transmissão de saberes ao aluno, visto como alvo dessa instrução. Nota-se, entretanto, ao observar a história da educação, que nem sempre essa identidade esteve vigente na relação entre a produção de conhecimentos e o ensino. Na Antiguidade Clássica, por exemplo, o filósofo Sócrates, bem como seus discípulos produziam saberes por meio da investigação filosófica calcada no questionamento e na reflexão.

De produtores a transmissores de conhecimentos ao longo da história, a voz do professor parece se fazer ouvir com timidez em relação aos destinos do texto literário em classe, pois:

Não parece que *o que fazer com o texto literário em sala de aula seja ainda de sua competência*. Já faz alguns anos que decidir isso é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como quase monopolizadores do mercado escolar, na razão direta em que tiraram dos ombros dos professores a tarefa de preparar as aulas. O que há, então, para o professor, é um *script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado. (LAJOLO, 1993, p.15)

Há de se ressaltar, no entanto, que os livros didáticos não adquirem força por si só: existe toda uma estrutura política e pedagógica em torno de sua produção e consumo que reitera cotidianamente seu papel em âmbito escolar e, por vezes, delimita a prática pedagógica docente submetida à concepção gerencialista⁹ de gestão escolar.

Choppin (2004), pesquisador do Institut National de Recherche Pédagogique, ao discorrer sobre as funções que o livro didático assume na escola, destaca a ideológica e

⁹ Referimo-nos à concepção gerencialista administração pública, cujas raízes estão na concepção política do neoliberalismo, que ganhou força no âmbito educacional brasileiro a partir da década de 90. Segundo Paro (2015, p.42), essa concepção visa a “igualar a direção de uma escola à direção de uma empresa capitalista”.

cultural. Instrumento de construção de identidade, o livro didático assume atualmente um importante papel político advindo do século XIX, pois a partir da constituição dos Estados Nacionais e do desenvolvimento dos principais sistemas educativos ele se tornou um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes, que ainda hoje visam aculturar ou mesmo doutrinar as novas gerações com o aval e incentivo do Estado.

Este, por meio dos documentos oficiais, dentre os quais a BNCC e o Currículo, determina os conteúdos mínimos nos programas de ensino e exige, via Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que as editoras estejam alinhadas a eles. Deste modo, o livro didático tem também função referencial, curricular e programática, na medida em que é depositário das competências e habilidades, bastante questionáveis, que um grupo social seletivo acredita ser necessário transmitir às novas gerações.

Embasado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, inciso VII que dispõe sobre a provisão de material didático no atendimento ao aluno, conforme se observa: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde ¹⁰”, o Estado intervém no material e, a fim de unificar o currículo escolar, constrói em São Paulo, por exemplo, cadernos de orientação e metas para o trabalho docente em sala de aula, conforme se pode observar no Currículo Paulista:

Em 2008, a rede estadual lança dois programas: para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o “Programa Ler e Escrever” e, para os Anos Finais e Ensino Médio, o “São Paulo Faz Escola”. A implementação desses programas contou com materiais didáticos para estudantes e orientações didáticas e metodológicas para professores, além de documentos com a definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada ano de escolaridade e em todas as áreas e disciplinas curriculares. (SÃO PAULO, 2019, p.18)

Nota-se que, na perspectiva do Estado, precisam de orientação tanto alunos, quanto professores, diretriz essa que também se faz perceptível nas determinações específicas de cada edital do PNLD. Observa-se que, no edital de 2020, as obras didáticas e literárias eram compostas pelo livro do estudante impresso e manual do professor, o qual, além de obrigatório, deverá:

¹⁰ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

[...] orientar o trabalho do professor em sala de aula, apoiando-o desde os processos de planejamento, organização e sequenciamento de conteúdos e atividades a serem realizadas até o acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos estudantes, devendo, sobretudo, ter papel significativo na proposição de práticas inovadoras, estimulantes e eficazes ao processo de ensino-aprendizagem. (PNLD, 2020, p.43)

Reduzida a autonomia docente, ao entrar em contato com os didáticos, o professor não tem acesso apenas à matéria, mas a discursos que refletem concepções de ensino, aprendizagens e práticas pedagógicas presentes desde o planejamento e organização de conteúdos e atividades, até a avaliação da aprendizagem dos alunos.

Sob este ângulo, observa-se ainda que o livro didático tem uma função instrumental, conforme ressalta Choppin (2004), pois prevê métodos de ensino-aprendizagem que orientam a prática docente e propõe exercícios para desenvolver competências e habilidades prescritas pela BNCC. Embora seja apresentado pelo Estado como um instrumento de ensino eficaz, os livros didáticos têm recebido inúmeras críticas de especialistas no que concerne à literatura. Dentre elas, destacam-se a apresentação de obras fragmentadas em ordem cronológica a partir do viés historiográfico, bem como a presença de exercícios rasos, voltados à identificação de informações superficiais no texto.

Em pesquisa recente, Diniz (2013) observou a forma como a literatura e o texto literário são apresentados aos alunos de ensino médio nos livros didáticos de língua portuguesa. Foram analisadas as 11 coleções distribuídas a escolas públicas pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático de Ensino Médio (PNLEM), entre 2009 e 2011. Tal análise consistiu na classificação dos textos literários presentes nesses manuais, de acordo com critérios relativos a gênero, época, autoria, relação com o cânone e uso pelos livros didáticos. O objetivo foi observar se a seleção de textos privilegiava o despertar do interesse pela leitura literária ou se obedecia a esquemas fixos, em que não se prioriza a relação subjetiva entre texto e leitor, mas juízos e interpretações preestabelecidos, ou com foco excessivo em conhecimentos alheios à experiência estética, como características de escolas literárias.

Constatou-se que a história da literatura ainda é o fio condutor dos livros didáticos de língua portuguesa para ensino médio, pois ela é o tema de mais de 76% dos capítulos dedicados à literatura e de 39% do total de capítulos. É, ainda, o tema sob o qual se concentram 81% dos textos literários nos capítulos da área “Literatura” e 65% dos textos literários ao longo de capítulos das áreas de língua, literatura e texto. Para efeito de comparação, os capítulos sobre o segundo tema mais corrente, “leitura e produção de textos”

– dedicados ao desenvolvimento das competências de leitura, compreensão e produção textual –, reúnem apenas 18% dos textos literários, somadas todas as áreas, e 13% dos capítulos de “Literatura”. Esses dados permitem afirmar que a relação entre literatura e produção de textos ainda é mínima nos livros analisados.

Oliveira (2013), ao desenvolver uma pesquisa de caráter exploratório, traça o perfil médio de um professor de português da rede estadual da cidade de São Paulo a partir das relações entre os hábitos de leitura e sua prática docente. Quanto ao ensino de literatura no nível médio, observou-se que 10 entre os 16 professores entrevistados afirmaram trabalhar, de alguma maneira, com a história da literatura. Essa, segundo a autora, parece ser uma prática de ensino cristalizada que prescinde da leitura do texto literário e da análise de suas peculiaridades para concentrar-se no entorno da obra.

Esse cenário está em consonância com as críticas de Cosson (2006) a respeito do foco em história da literatura no ensino médio, conforme pode-se observar abaixo:

No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários. (COSSON, 2006, p.21)

Assim, o discurso sobre literatura na escola torna-se vazio e profundamente tedioso, uma vez que, desvinculado da leitura literária e das inúmeras possibilidades de análise linguística, oferece apenas um aglomerado de dados sobre a sua história e visa responder aos exercícios do livro didático de forma padrão.

Quanto à relação entre os textos literários e os exercícios presentes nos livros didáticos, Diniz (2013) salienta ainda que dos 2.647 textos analisados em sua pesquisa, 1.745 vêm acompanhados por exercícios. Mais do que isso: grande parte deles é apresentada com enunciados como “Leia o texto e em seguida responda às questões”. Isso significa que, embora se diga que o objetivo da leitura de textos literários, ou das aulas de literatura, seja formar leitores, o que se observa é que a meta é avaliar se os alunos sabem interpretar o texto “corretamente”. Os discentes leem 66% dos textos literários nos livros didáticos sob o peso de saber que devem lê-lo da maneira “certa”, isto é, da maneira que lhes é imposta pelas autoridades escolares. Os textos literários restantes, 31% (825) aparecem apenas para

introduzir ou apresentar conteúdo, ou seja, para exemplificar aquilo que está sendo ensinado, o que também limita o aproveitamento da leitura, uma vez que direciona a interpretação do aluno em relação à obra e exclui a possibilidade de renúncia aos pontos de vista e posições já prontos.

Domesticados, os alunos são transformados em espectadores silenciosos e apáticos do exercício de interpretação do texto literário, tratados como meros receptores do conteúdo, ficam sufocados na prisão das interpretações padrão e são avaliados com base nelas; assim, testes e resumos escolares acabam por comprovar apenas a capacidade de réplica e memorização do assunto pelos discentes. Ao fim, lhes é negado o direito de revestir a obra de novos significados e explorá-la a partir de múltiplas perspectivas e dimensões linguísticas, pois, segundo Cereja (2004, p.44), “a escola privilegia o trabalho com provas e trabalhos escritos, dando pouco espaço à discussão da obra”. Isso afeta a formação do leitor que, impossibilitado de interagir, discutir e construir uma crítica sobre a obra, é levado a reproduzir a perspectiva que lhe foi apresentada, geralmente presente nos livros didáticos.

Observa-se, entretanto, que a crítica ao livro didático de literatura não data de hoje. É, pelo contrário, muito anterior ao estudo de Diniz e parece não ter mudado ao longo de décadas. Lajolo, por exemplo, ao analisar a leitura literária na escola em meados dos anos 1990, já abordava a superficialidade e a incorreção dos exercícios presentes nestes “instrumentos de ensino”:

Menos ou mais sofisticados, os exercícios que sob o nome de *interpretação*, *compreensão* ou *entendimento* do texto costumam suceder-se à leitura são, quase sempre, exercícios que sugerem ao aluno que *interpretar*, *compreender* ou *entender* um texto (atividades que podem muito bem definir o ato de leitura) é *repetir* o que o texto diz. O que é absolutamente incorreto. (LAJOLO, 1993, p.109)

Este reducionismo é evidenciado também em uma pesquisa desenvolvida por Marcuschi (2003) a respeito da compreensão de texto nos livros didáticos de língua portuguesa de ensinos fundamental e médio. No estudo, constatou-se que das 2360 perguntas presentes na seção compreensão/interpretação de texto de 25 livros, 70% sugeriam atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras sendo algumas auto respondidas pela própria formulação e apenas 10% exigiam reflexão mais acurada, análise e raciocínio críticos. Ao final da pesquisa, concluiu-se que apesar de a compreensão de texto ser relevante, nos livros didáticos analisados ela é considerada atividade de decodificação de um conteúdo inscrito no texto ou uma atividade de cópia, raramente levando a reflexões críticas e não permitindo a

expansão ou construção de sentidos. Deste modo “[...] perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas. Também se perde a oportunidade de incentivar a formação de opinião” (MARCUSCHI, 2003, p.50).

Em estudos mais recentes, Maria Amélia Dalvi, ao trazer propostas didático-metodológicas para o ensino de literatura, levanta novamente a discussão sobre o tipo de questão a ser feita aos alunos:

No trabalho com crianças, é importante, sim, fazer perguntas cujas respostas estejam na “superfície” textual; mas, à medida que o estudante avança na escolarização, essas perguntas vão progressivamente desaparecendo, dando lugar a questões que exijam um papel cada vez mais ativo e interventivo do leitor. Não faz sentido, por exemplo, uma questão no ensino médio que peça que o estudante identifique o autor, o período, a métrica do poema ou coisa que o valha – a menos que tal informação esteja articulada a outras que maximizem a potência textual. (DALVI, 2013, p.89)

Uma das vias para promover essa maximização da potência textual é estimular os alunos a problematizar questões literárias e exercitar as capacidades críticas, argumentativas nesta leitura, pois conforme explica Gilles Thérien, diretor do Grupo de Pesquisa em Leitura Literária e professor do departamento de estudos literários da Universidade de Quebec, a argumentação é uma das cinco dimensões do processo de leitura porque “qualquer que seja o tipo de texto, o leitor, de forma mais ou menos nítida, é sempre interpelado. Trata-se, para ele, de assumir ou não para si próprio a argumentação desenvolvida” (THÉRIEN, 1990 *apud* JOUVE, 2002, p.22).

Para que isso seja plausível, urge capacitar os alunos com instrumentos de análise que lhes permitam penetrar na obra literária de maneira aprofundada e a partir dela questionar, discordar, criar hipóteses e observar como se constroem as múltiplas visões de mundo retratadas no texto para, enfim, posicionar-se perante a sociedade. O espaço da escola nos parece, assim como para Jobim, apropriado para tal, pois poder-se-ia:

[...] aproveitar a ocasião em que se trabalha um texto em classe para discutir o que está em jogo na interpretação literária. Nos limites do que é possível, é sempre relevante incentivar os alunos a verbalizarem diretamente sua interpretação, porque sempre se pode trabalhar com os processos ou argumentos utilizados para justificar sua interpretação, refletindo sobre os fundamentos dela e suscitando o debate sobre eles. Se os alunos entram no jogo, é mais fácil a reflexão, que pode incluir, entre outras coisas, a exploração das relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem, ou o relacionamento do texto literário

com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente. Por isso é que reiteramos a necessidade de, além do “entendimento” do texto, haver sua crítica, sua avaliação, seu julgamento, sua colocação em confronto com outras produções textuais e realidades (especialmente a do próprio aluno), mesmo porque nosso conceito de entendimento, ao contrário da concepção meramente reprodutiva, passa necessariamente por estas operações. (JOBIM, 2009, p.121- 122)

Portanto, a prática da literatura fundamentada em uma concepção humanizadora que compreende o exercício da reflexão no processo de leitura, análise e interpretação do texto literário pressupõe que o leitor explore as potencialidades dessa linguagem também sob a dimensão retórico-argumentativa do discurso, visto que ela permite observar as escolhas lexicais do autor em função do efeito desejado no texto literário, examinar a construção das personagens, perceber sob que fatos, verdades e valores o texto é concebido e esquadriñar sua estrutura técnico-argumentativa para elucidar o efeito prático, efetivo de sua presença para além do texto.

João Adolfo Hansen, professor titular em literatura brasileira e crítico literário, ao abordar o ensino da literatura, afirma que o papel de formação exercido por ela em contexto escolar é o desenvolvimento de uma leitura crítica que possibilite observar os mecanismos que geram a adesão do leitor à ficção, pois “ [...] os bons leitores literários não se deixam iludir pela ficção, sendo capazes de analisar a maneira técnica como o texto prescreve a recepção do efeito ou, mais simplesmente, de entender que resulta de um ato de fingir” (HANSEN, 2005, p.27). Assim, para ler com eficácia, o leitor literário “ [...] deve ser capaz de pôr-se a si mesmo entre parênteses e traduzir a ordenação léxica, gramatical e argumentativa do texto, mas sem parar aí, pois deve ser principalmente capaz de especificar a ordenação retórica do fingimento” (HANSEN, 2005, p.32).

Assim, se o objetivo no ensino é formar cidadãos críticos, conforme estabelece o artigo 35, inciso III da LDB 9.394/96, torna-se premente extrapolar a leitura inocente fundada apenas na dimensão lúdica e frutiva do texto literário presente inclusive na BNCC, PCNEM, PCN+, OCN e Currículo, para desafiar os alunos a lerem analiticamente textos literários de maior complexidade¹¹ com vistas a alargar sua capacidade de argumentar já no ciclo do ensino fundamental – anos finais, etapa em que é desenvolvido o conjunto de aprendizagens

¹¹ Segundo a BNCC (2017, p.75) a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Ela se expressa pela articulação da complexidade textual (estrutura sintática, vocabulário, recursos estilísticos) com as habilidades de leitura que exigem processos mentais mais demandantes (processos de recuperação de informação, compreensão e reflexão sobre o texto).

essenciais à formação integral a ser consolidada e aprofundada no ensino médio, conforme descrito na BNCC.

Nesse contexto, torna-se pertinente explorar a dimensão retórico-argumentativa da literatura e promover o ensino de procedimentos retórico-interacionistas a partir da análise de textos literários, conforme propomos nesta pesquisa, porque tal perspectiva pode proporcionar aos alunos a ampliação de competências argumentativas¹² que trariam, segundo Grácio (2016), uma percepção mais aguçada quanto às possibilidades de uso da linguagem em uma interação social; a identificação, análise e aplicação de estratégias argumentativas em diferentes contextos e o incremento das habilidades performativas inerente à argumentação.

Relacionar literatura à retórica permite, afinal, examinar a obra a partir de uma perspectiva interdisciplinar que ultrapassa a concepção fragmentada de conhecimento para assumir a dimensão plural do objeto literário, ressaltada por Barthes (1977). Em âmbito escolar, isso significaria levar o aluno a experimentar integralmente o texto a fim de compreender seu poder libertador, pois ao penetrar nos problemas da vida, o autor manifesta múltiplas visões de mundo e incita o leitor a ampliar seus horizontes, conforme destaca Todorov (2012, p.78):

Ao dar forma a um objeto, um acontecimento ou um caráter, o escritor não faz a imposição de uma tese, mas incita o leitor a formulá-la: em vez de impor, ele propõe, deixando, portanto, seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais ativo. Lançando mão do uso evocativo das palavras, do recurso às histórias, aos exemplos e aos casos singulares, a obra literária produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cujas ondas de choque prosseguem por muito tempo depois do contato inicial.

Explorar as estratégias argumentativas neste contexto poderia aumentar o poder de crítica do aluno por meio do questionamento e posicionamento frente aos temas abordados. Tal feito libertaria o leitor de uma perspectiva estreita de interpretação, ainda hoje muito presente em sala de aula, e desenvolveria para além da capacidade de imaginar, a de analisar criticamente realidades afora a ficção.

¹² Segundo Grácio (2016, p.192), teórico da argumentação, “a competência argumentativa é *simultaneamente*: capacidade de dialogar e interagir, de pensar, de optar e de se comprometer”. Estes conceitos serão pormenorizados no capítulo seguinte.

Neste processo de experimentação da obra literária, a linguagem, “ser da literatura¹³”, alcança seu mais alto grau de precisão e potência de significação. Isto ocorre porque ao determinar um arranjo especial das palavras, *dispositio*¹⁴, e conferir a elas uma nova proposta de sentido, *elocutio*¹⁵, o autor inova e renova a língua no texto literário permitindo, assim, ao leitor desenvolver uma percepção mais aguçada quanto às possibilidades de uso da linguagem para além da obra.

Compreendida além da mera atividade escolar, como efetivo exercício de formação do ser humano para a cidadania, a leitura literária não pode prescindir da retórica, pois o homem é um ser retórico por excelência e sua relação com ficção é “uma necessidade universal que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito”, conforme afirma Candido (2011, p.177).

¹³ BARTHES, Roland. O rumor da língua. Lisboa: Edições 70, 1984, p.14.

¹⁴ A *dispositio*, parte componente do sistema retórico, será detalhada no capítulo 3

¹⁵ A *elocutio*, parte componente do sistema retórico, será detalhada no capítulo 3

CAPÍTULO 2: Ensino-aprendizagem de Argumentação: reflexões teórico-práticas

Saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade. Uma sociedade que não propõe a todos os seus membros os meios para serem cidadãos, isto é, para terem uma verdadeira competência ao tomar a palavra, seria verdadeiramente democrática?

Phillippe Breton

Remetendo-se ao âmbito democrático, do qual, inclusive, a argumentação procede, Breton (2003) destaca a premência de seu exercício na condição de um direito civil. A prática argumentativa, possibilitadora da emergência de um sujeito que questiona, discorda e posiciona-se em relação à palavra alheia encontra-se, de fato, a serviço da cidadania quando é possível proporcionar o desenvolvimento de competências discursivas, retórico-argumentativas, a todos os cidadãos. A educação escolar, que, segundo a LDB 9394/96, visa assegurar os direitos de aprendizagem e pleno desenvolvimento do educando, incluindo seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, constitui-se, portanto, em espaço plenamente adequado às discussões relativas ao ensino de argumentação, objetivo do presente capítulo.

Apesar de a escola ser um *locus* propício à prática da argumentação, dado que o indivíduo é exposto às diferenças e, em interação sociodiscursiva, aprende a negociá-las em busca da coexistência, o potencial desse espaço argumentativo não é totalmente aproveitado por alunos, professores e gestores educacionais. Pacífico (2016, p.192), ao defender o direito à argumentação no contexto escolar, afirma que ela “deve ser legitimada na instituição escolar para que o sujeito, exercendo essa prática discursiva, sinta-se no direito de tomar a palavra, de mergulhar no fio discursivo e posicionar-se acerca dos sentidos colocados em circulação, na sociedade”. O que ocorre, entretanto, é o oposto:

Cria-se no aluno a ilusão de que ele aprende sobre argumentação; todavia, ele não está autorizado a praticá-la. [...] Para que o sujeito estivesse preparado para argumentar seria necessário que desde os anos escolares iniciais ele já fosse instalado no discurso polêmico, que pudesse discutir o objeto discursivo, discordar da visão do outro e saber como fazê-lo. (PACÍFICO,2016, p.211)

A fim de compreender por que há um baixo investimento em atividades voltadas ao ensino de competências/ habilidades argumentativas nos anos iniciais do ensino fundamental,

Leal, Brandão, Correia e Guerra (2010) desenvolveram um estudo exploratório que visava observar o trabalho docente com textos argumentativos em turmas do antigo 5º ano do ensino fundamental da rede pública. Foram realizadas inicialmente 15 observações de aula de cada docente, para verificar se a argumentação era contemplada nas atividades realizadas em sala. As setenta e cinco aulas foram filmadas e, com base nesses registros, observou-se que havia pouco trabalho didático voltado para o desenvolvimento de competências/habilidades argumentativas. A partir de então, foram realizadas entrevistas para entender quais concepções sobre ensino de argumentação guiavam essas práticas docentes.

Com base nos primeiros dados coletados, as pesquisadoras concluíram que embora houvesse uma grande diversidade textual tanto nas atividades de leitura, quanto nas atividades de produção de texto, foram poucos os exemplares de textos argumentativos aos quais as crianças tiveram acesso; dentre o total de setenta e cinco aulas, apenas três apresentaram textos dessa natureza, sobretudo reportagem e cartaz educativo.

Sobre a abordagem docente, observou-se que em apenas seis aulas houve tentativas mais explícitas de desenvolvimento de capacidades argumentativas em situações de leitura/discussão de textos. As propostas de escrita de textos foram bem menos frequentes, apenas uma ou duas vezes por sala, havendo o caso de uma sala em que nenhuma atividade deste tipo foi registrada. Em síntese, constatou-se que não havia um trabalho sistemático e nem variado para que as crianças produzissem ou compreendessem textos argumentativos.

Apesar de as docentes reconhecerem a importância do trabalho com argumentação em sala de aula e defenderem o ensino de gêneros argumentativos desde cedo, foi identificado, na entrevista, que elas não tinham clareza acerca do que ensinar, tampouco acerca de como promover o desenvolvimento dessas competências/habilidades nos discentes. Quando questionadas a respeito do que seria argumentação, associaram, via de regra, o termo ao uso da linguagem oral e demonstraram dificuldade em identificar exemplares desse gênero discursivo.

Ao indicar competências/habilidades que poderiam orientar o trabalho com argumentação na escola, apenas a capacidade de explicitar opiniões foi apontada pelas docentes, o que confirma a falta de um conhecimento mais amplo acerca da aplicabilidade das práticas argumentativas em sala de aula. As atividades orientadas ao desenvolvimento da argumentação, além de confirmar essa lacuna, apontam que as professoras não se posicionam como produtoras, mas transmissoras de saberes pré-estabelecidos, pois, nos eixos de leitura,

escrita e oralidade todas as atividades propostas perpassavam textos lidos, em geral, nos livros didáticos.

As pesquisadoras concluem, enfim, que o motivo mais provável para o baixo investimento no ensino de competências/habilidades argumentativas nos anos iniciais do ensino fundamental é o pouco conhecimento explícito e reflexivo revelado pelas docentes sobre práticas de linguagem que recobrem exemplares de gêneros argumentativos, bem como suas características. Essa lacuna, conseqüentemente, impactou a escolha de estratégias didáticas mais apropriadas ao ensino de argumentação.

Reconhecendo esse cenário educacional e os múltiplos obstáculos que incidem sobre a prática docente, tais como a formação acadêmica deficitária, a ineficiência ou ausência de formação profissional continuada, a burocratização das atividades, a dicotomia entre teoria e prática presente nos documentos oficiais que orientam os projetos político-pedagógicos das escolas, Ribeiro (2009) aponta a necessidade de refletir sobre posturas metodológicas que (re)signifiquem a prática docente a ponto de trazer respostas expressivas à aprendizagem discente no que se refere aos gêneros argumentativos.

A partir da oralidade, modalidade da língua pouco explorada nas práticas escolares se comparada à escrita, Ribeiro apresenta uma proposta de ação que vislumbra uma transformação conceitual e metodológica da prática docente acerca dos gêneros orais argumentativos. No estudo investigativo desenvolvido, a pesquisadora demonstra a viabilidade do investimento escolar na capacidade de argumentação oral dos alunos e fornece exemplos que comprovam as possibilidades de sucesso dessa empreitada.

Em uma classe com trinta e dois alunos do 5º ano do ensino fundamental, pertencentes a uma escola da rede particular, Ribeiro planejou e implementou sequências didáticas voltadas ao ensino/aprendizagem de três gêneros argumentativos orais: o diálogo argumentativo, o texto de opinião¹⁶ e o debate. Baseada na construção gradual e sistemática do conhecimento a partir de situações reais e significativas, a pesquisadora trabalhou com os alunos o domínio do tema a ser discutido, as condições de produção discursiva e as operações de linguagem adequadas a cada gênero, fundamentada na Nova Retórica e na abordagem sociodiscursiva, interacional de argumentação.

Quanto à prática docente, foi constatado, a partir dessa pesquisa-ação, que: o estudo aprofundado de gêneros orais argumentativos desde os anos iniciais do ensino fundamental é

¹⁶ A partir das leituras de Brakling (2000), Rodrigues (2000) e Souza (2002) acerca do gênero artigo de opinião, Ribeiro (2009, p.46) define texto de opinião oral como “gênero de discurso da ordem do argumentar em que o locutor apresenta um posicionamento oral acerca de uma determinada questão, utilizando-se de estratégias argumentativas”.

possível; a utilização de estratégias sequenciadas para o ensino dos gêneros possibilita uma apropriação mais eficaz de conhecimento pelos alunos; a inclusão de mais de um gênero da mesma tipologia na sequência didática conduz a uma inter-relação que funciona como um catalisador da aprendizagem, pois acelera o processo de aquisição de conhecimento.

Ribeiro (2009) também aponta um crescimento gradativo das capacidades argumentativas dos alunos após a intervenção realizada, pois, em geral, eles conseguiram selecionar e adequar diferentes estratégias argumentativas às situações comunicativas; elaborar intervenções argumentativas seguindo uma estrutura lógica; usar operadores argumentativos adequadamente; sustentar, negociar e refutar argumentos; diferenciar as características dos gêneros em suas produções.

Com base nesses resultados, Ribeiro (2009, p.108) confirma a legitimação da argumentação no espaço escolar já defendida por Pacífico:

Reafirmamos a necessidade de mudança de postura dos professores, no sentido de intervir com ações didáticas que possam oportunizar situações de linguagem em que os alunos possam opinar, justificar, refutar, negociar, enfim, fazer uso das diversas operações que envolvem a prática argumentativa.

Embora a argumentação seja reconhecida pelos docentes como atividade discursiva relevante à construção de conhecimento, nota-se, nas pesquisas descritas, que não há, em geral, clareza acerca dos processos que envolvem sua abordagem em sala de aula, tampouco embasamento teórico-prático que fundamente ações didáticas nesse sentido. Ribeiro, por meio da pesquisa-ação implementada, comprova, entretanto, a viabilidade e efetividade de ações cientificamente fundamentadas e direcionadas a essa área do saber.

Estudos relativamente recentes voltados ao ensino de argumentação no Brasil têm sido realizados com o objetivo de responder às crescentes demandas de docentes, discentes, gestores e sociedade civil acerca da necessidade de argumentar em situações diversas. Destacam-se, entre eles, os trabalhos desenvolvidos pelos seguintes grupos: Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) criado em 1994, coordenado pela prof^a Dra. Selma Leitão; o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) criado em 2002, coordenado pelas prof^{as} Dra. Maria Cecília Magalhães e Dra. Fernanda Coelho Liberali; o Grupo de Pesquisa em Argumentação e Retórica Aplicadas

(GPARA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) criado em 2011, coordenado pela Prof^a Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

Além desses, há grupos de pesquisa igualmente importantes que investem nos estudos de Retórica e Argumentação em diferentes áreas de conhecimento, dentre elas o ensino, tais como Grupo de Estudos de Retórica e Argumentação (GERAR) da Universidade de São Paulo, criado em 1994, coordenado pela prof^a Dra. Lineide do Lago Salvador Mosca, o Grupo de Estudos Retóricos e Argumentativos (ERA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), criado em 2008, coordenado pelo prof^o Dr. Luiz Antonio Ferreira e o Grupo Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD), criado em 2014, coordenado pelo prof^o Dr. Eduardo Lopes Piris e pela prof^a Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

Encontram-se, ainda, registrados e certificados no diretório de pesquisa do CNPQ mais nove grupos cujos trabalhos perpassam o ensino de Argumentação em alguma medida. São eles: na área de educação, Ensino de Ciências e Argumentação da UFRN; formação de professores, Grupo de Pesquisa em Alfabetização Científica (GRUPAC) da UESC; Grupo de Estudo e Pesquisa em Argumentação na Educação (GEPAE) da UFPE; Grupo de Pesquisa em Educação Matemática (GPMAT) da UFFS; Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC) da UFPI; na área de linguística, há o Grupo de Pesquisa de Ensino de Língua Portuguesa (GPELP) do UVA-CE; Grupo de Pesquisa em Texto, Discurso e Ensino (TEDE) da UNILAB; Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem (NALingua) da UNESP; e na área de filosofia, o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil) da UFABC.

Em geral, observam-se dentre os grupos acima perspectivas distintas de estudos, cujos eixos recaem sobre:

- a) Discente: o objetivo é analisar produções discursivas de alunos nas modalidades oral ou escrita a fim de tecer considerações acerca do ensino de argumentação;
- b) Materiais didáticos: visam examinar as concepções de argumentação em foco e o direcionamento das atividades/exercícios a fim de propor revisões ou reformulações;
- c) Documentos oficiais: propõem-se a prescrutar a(s) concepção(ões) de argumentação vigente(s) nesses documentos de caráter normativo para desvelar tensões entre os âmbitos prescritivo e prático;
- d) Docentes: dispõem-se a analisar as práticas de ensino voltadas à argumentação em sala de aula a fim de construir propostas de intervenção para superar possíveis lacunas nas situações de ensino/aprendizagem.

- e) Interdisciplinaridade: concebem a argumentação como uma atividade cognitiva e discursiva que possibilita uma melhor apropriação de diferentes campos de conhecimento.

Apesar de haver inúmeras pesquisas que remetam ao ensino de argumentação, nem todas são, de fato, voltadas a propor estratégias de abordagem docente a fim de ampliar as competências argumentativas dos alunos, tampouco por meio do texto literário, conforme nos propusemos ao elaborar a proposta didática retórico-interacionista apresentada no último capítulo. Destacamos, entretanto, nos parágrafos seguintes os grupos cujas linhas de investigação coadunam-se, em alguma medida, a nossa abordagem.

Inscrito fundamentalmente no âmbito da psicologia, o grupo NupArg desenvolve pesquisas a fim de ampliar a compreensão dos processos cognitivos-discursivos essenciais à construção do conhecimento e ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo. Sob a abordagem da pragma-dialética tal qual formulada por Van Eemeren e Grootendorst, Leitão (2012, p.26) concebe a argumentação como “atividade cognitivo-discursiva que se realiza quando um ou mais indivíduos se empenham no manejo de uma divergência de opinião, através da formulação de razões em apoio a seus pontos de vista e do exame e resposta à força e plausibilidade de perspectivas contrárias”. Com ênfase no papel mediador da argumentação e visando apreender sua natureza epistêmica, Leitão circunscreve como unidade de análise uma sequência triádica, constituída por argumento, contra-argumento e resposta, na qual destaca a relevância do processo de revisão de pontos de vista, decorrente do confronto de perspectivas, na (re)construção do conhecimento:

[...] uma resposta à contra-argumentação só pode ser elaborada a partir de um processo em que o argumentador toma seu próprio argumento como objeto de reflexão e o avalia à luz da força que acredita ter a contra-argumentação. E é exatamente esse processo que é visto aqui como essencial à (re)construção do conhecimento. [...] A reafirmação (mesmo literal) de um ponto de vista, em resposta a uma contra-argumentação, longe de indicar ausência de aprendizagem, marca um novo estado no processo de apropriação/entendimento do tema em questão. O ponto de vista reafirmado é, agora, uma ideia que examinada, resistiu ao crivo da contra-argumentação. (LEITÃO, 2011, p.28)

Seguindo esse quadro teórico-metodológico, as pesquisas empreendidas pelo NupArg dividem-se em três níveis correlacionados, são eles: teórico-metodológico, empírico e prático/aplicado, cujos objetivos visam, em geral: a) identificar aspectos estruturais e

funcionais da argumentação que desencadeiam processos cognitivo-discursivos sob a perspectiva epistemológica; b) especificar procedimentos metodológicos que permitam analisar situações concretas de ensino-aprendizagem; c) investigar, em espaços educativos, práticas de argumentação que reflitam e potencializem os mecanismos de construção de conhecimento inerentes ao ato de argumentar. As pesquisas centram-se em duas linhas de investigação: argumentação vista como “meio” para construir conhecimentos em diferentes áreas (ciências exatas, biológicas ou humanas); ou argumentação vista como “fim”, ao abordar competências e habilidades que visam tornar o aluno apto a argumentar.

Sob a perspectiva da Linguística Aplicada, o grupo LACE desenvolve pesquisas que discutem os modos como a linguagem tem sido utilizada nos contextos de formação docente com a finalidade de construir quadros teórico-metodológicos que possibilitem formar profissionais críticos, reflexivos, criativos e responsivos às necessidades dos ambientes educativos nos quais atuam. A argumentação, nesse âmbito, tem papel central, pois a formação crítica se desenvolve, segundo Liberali (2009), a partir de situações argumentativas nas quais a controvérsia, a diferença de posicionamentos, exigem dos sujeitos a construção de pontos de acordo para produzir novos saberes. Concebida, portanto, sob a perspectiva colaborativa, Liberali (2018, p.174) propõe que:

[...] a argumentação no contexto escolar se faça responsável pela composição de possibilidades que se realizam na criação do novo significado a partir do conflito entre as vozes que se chocam, reforçam, contrastam, afastam e aproximam na tentativa de criar novas possibilidades. Nesse enquadre, é possível compreender o desenvolvimento de sujeitos como agentes de transformação de si, do outro e do mundo, uma vez que há o fortalecimento das vozes internas para construir com os demais uma multiplicidade de vozes em expansão.

Pautado por essa concepção, o grupo apresenta um conjunto de pesquisas cujo objetivo principal é proporcionar discussões e apresentar o aporte teórico necessário à compreensão dos processos argumentativos na esfera educacional, visando à construção conjunta de possibilidades de transformação tanto da escola, quanto do conhecimento produzido por ela.

Fundado nas vertentes da Retórica e Argumentação, o grupo GPARA investiga questões de linguagem relacionadas à aplicação de quadros teórico-metodológicos vinculados aos estudos discursivos. A fim de expandir a compreensão dos sistemas de pensamento, propicia diálogos entre diferentes abordagens teórico-analíticas para gerar tanto a socialização

de conhecimentos, quanto o debate e consequente produção científica acerca das perspectivas em questão. Sob a coordenação de Azevedo, o grupo estabelece um diálogo entre a Antiga Retórica aristotélica, a Nova Retórica perelmaniana e a linha Interacionista Dialogal de Grácio, sob a seguinte justificativa:

Os estudos fundadores sobre o conceito de argumentação entendem o argumento como recurso, uma estratégia escolhida e imprescindível ao ato de argumentar. Mas o conceito de negociação, reelaborado pela teoria das interações verbais, conduz a novas reflexões sobre o objeto de estudo da argumentação. (AZEVEDO, 2009, p.60)

A partir de uma perspectiva plural de argumentação e voltada às questões do ensino, Azevedo dedica-se inicialmente ao estudo da produção de textos argumentativos pelos discentes no contexto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e posteriormente à discussão acerca do desenvolvimento de competências e capacidades discursivas em atividades de escrita escolar.

Tendo em vista a argumentação enquanto objeto de estudo e instrumento de ensino, os grupos acima mencionados preocupam-se em intervir, isto é, desenvolver ações formativas estruturadas sob o eixo teórico-prático a fim de aperfeiçoar as competências argumentativas dos docentes e, conseqüentemente, viabilizar uma abordagem mais proficiente e desenvolva da argumentação em sala de aula.

Situada na dimensão das práticas sociais, a argumentação é uma atividade humana que se enquadra no domínio da controvérsia, do dissenso, da polêmica, não é, entretanto, coerciva, apesar de empenhar-se em desencadear a persuasão no auditório/argumentador. Por meio de um processo de influência, ela conserva o diálogo como sua matriz relacional, interacional e dialógica. Pautada pela razoabilidade, plausibilidade e respeito, promove o encontro de perspectivas diferentes considerando a instância crítica do discurso alheio e reconhecendo sua liberdade.

Seu ensino implementa o desenvolvimento da capacidade de dialogar, pensar, optar e comprometer-se, competências argumentativas essenciais para assegurar uma performance comunicativa apropriada à dinâmica tensional da interação, segundo Grácio (2016). O espaço escolar torna-se, em vista disso, apropriado à promoção de práticas docentes esteadas em conhecimentos teórico-práticos que favoreçam o planejamento de aulas voltadas ao desenvolvimento dessas competências pelos alunos. Nossa pesquisa instala-se, portanto, nesse

contexto, pois, ao elaborar uma proposta didática retórico-interacionista, propusemos estratégias de abordagem docente para desenvolvê-las a partir do texto literário.

Ao analisar os estudos correntes sobre argumentação em sala de aula, Leitão (2011) aponta duas direções de investigação complementares e igualmente relevantes sob as quais pode-se abordar a argumentação: (i) como atividade que demanda competências cognitivo-discursivas particulares a serem adquiridas e desenvolvidas por meio de práticas de ensino específicas – trata-se do eixo aprender a argumentar – e (ii) como atividade que viabiliza uma melhor apropriação de temas curriculares pertencentes a diversas áreas de conhecimento – trata-se, portanto, do eixo argumentar para aprender.

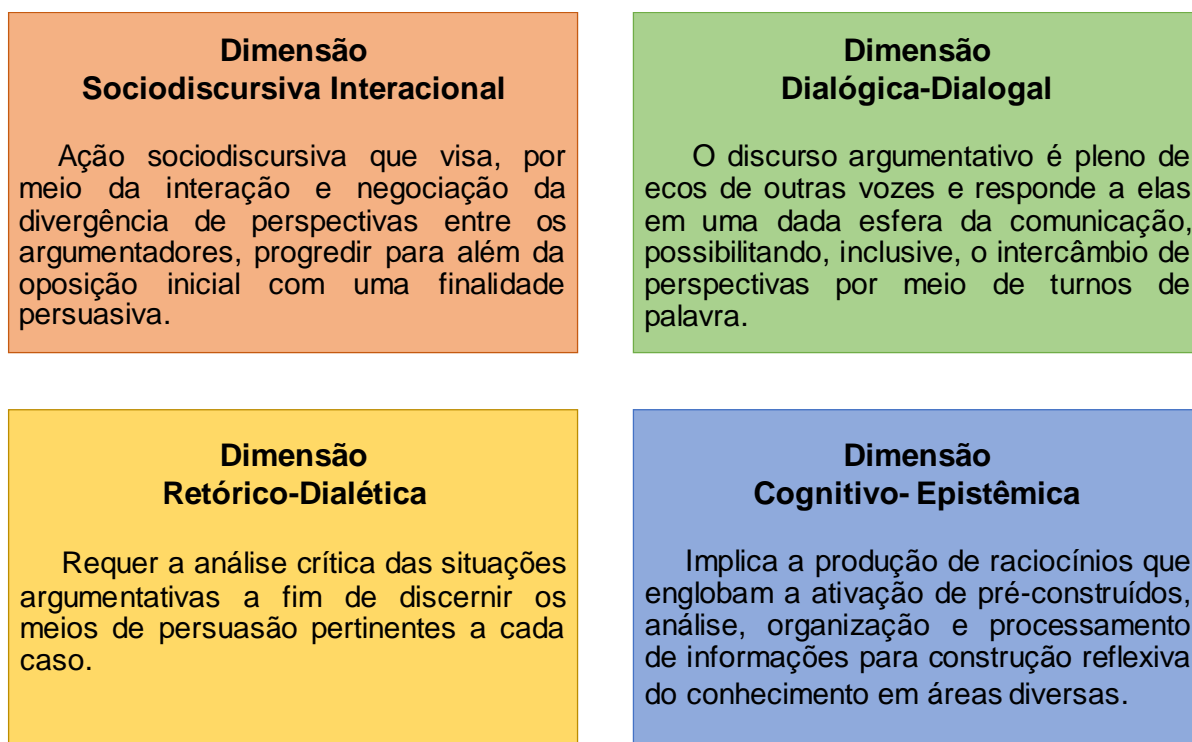
Dentre as linhas de abordagem descritas, situamos a presente pesquisa entre os eixos do “aprender a argumentar” e “argumentar para aprender”, substanciais à prática docente, pois:

O trabalho com argumentação em sala de aula é algo que demanda do professor disposições e ações específicas: atenção e empenho no desenvolvimento de suas próprias competências enquanto argumentador; a atenção contínua a oportunidades de argumentação em sala de aula – quer estas oportunidades surjam de forma espontânea, quer sejam deliberadamente criadas; finalmente o domínio não só dos conceitos próprios do seu campo de atuação, mas também de raciocínios (modos de pensar/argumentar) típicos do mesmo campo. (LEITÃO, 2011, p.17)

Portanto, o ensino de argumentação, tal qual apresentado na proposta didática presente no último capítulo, não pode ser dissociado de uma postura argumentativa do docente, aberta à crítica, à negociação, ao diálogo. Antes de ensinar a argumentar, o professor argumenta para ensinar e, nessa interação com os discentes, sua prática precisa ser exemplo da teoria.

A fim de responder tanto às demandas da prática docente acerca dos processos que envolvem o ensino de argumentação, quanto às necessidades impostas pela sociedade contemporânea em relação ao desenvolvimento de competências argumentativas pelos discentes, elaboramos uma proposta didática que tem por virtude tanto a consistência teórica, quanto a dimensão prática do argumentar, considerando ambas fundamentais ao exercício de uma análise discursiva que conduza o discente à leitura crítica do mundo a partir do texto literário e à construção de uma performance argumentativa adaptada ao confronto de perspectivas inerente à experiência humana.

Considerando a argumentação uma atividade multidimensional, a proposta didática contempla, a partir das teorias de Grácio (2013a), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Bakhtin (2015) e Leitão (2011), as seguintes dimensões conceituais:



Quadro 2: Dimensões da Argumentação: conceitos

Apesar de conceber a argumentação a partir de uma abordagem dialogal, pressupondo uma situação de interação entre as partes, a presente pesquisa não pode deixar de compreender aspectos analíticos em termos de ensino, pois a capacidade de lidar com o ato de discussão contempla a leitura atenta de um discurso argumentativo, a capacidade de identificar e analisar criticamente o argumento por meio de sua estrutura, observando os mecanismos de orientação dos sentidos, a maneira de enquadrar o problemático e as estratégias utilizadas para sustentar certos posicionamentos e contra-argumentar. Prover ferramentas para ampliar as competências de leitura, reflexão e questionamento dos discentes em âmbito escolar torna-se, assim, essencial para que o sujeito construa o próprio posicionamento e assuma uma postura participante, interventiva e transformadora na sociedade.

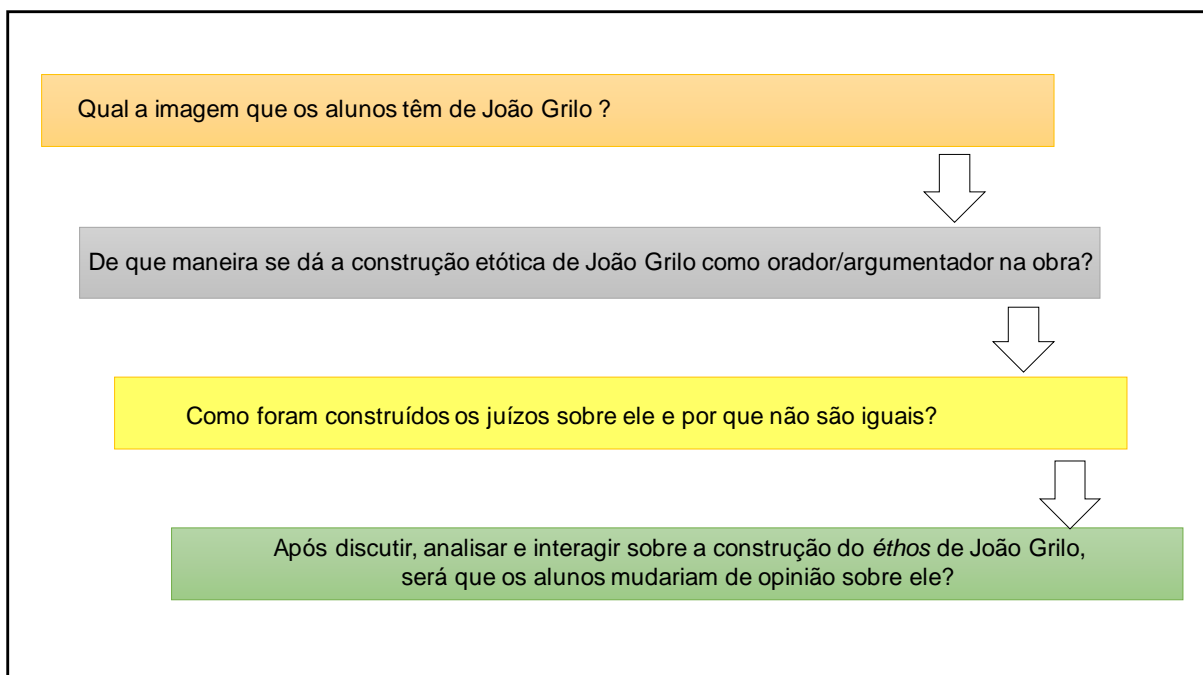
A partir das concepções de competência e capacidades argumentativas descritas por Grácio (2016) e Azevedo (2013), consideramos capacidade a habilidade, a disposição adquirida para realizar uma atividade a partir de conhecimentos específicos e saberes de experiências; e competência, o conjunto de capacidades discursivas articuladas para agir de modo eficaz sobre o outro em situações argumentativas diversas.

Tendo em vista que a competência argumentativa se constitui a partir das capacidades de dialogar, interagir, pensar, optar e se comprometer, conforme dispõe Grácio (2016), e só podem ser compreendidas em função das situações em que são exercidas, conforme caracteriza Azevedo (2013), torna-se, portanto, essencial, no âmbito escolar, criar situações de aprendizagem em que os discentes sejam instados a dialogar, interagir, argumentar para desenvolver, além de competências cognitivo-discursivas voltadas ao eixo “aprender a argumentar”, tal qual descrito por Leitão (2011), também aquelas voltadas à aprendizagem de conceitos e procedimentos próprios a diferentes áreas de conhecimento, trata-se, portanto, do eixo “argumentar para aprender”, transversal às capacidades constitutivas das competências argumentativas.

O ensino de argumentação, tal qual concebido nesta pesquisa, não prescinde dessas situações de aprendizagem e visa, a partir da proposta didática, apresentar ao docente meios para promover atitudes abertas ao diálogo, marcadas pela crítica, atenção e perspicácia quanto à identificação e ao enquadramento dos assuntos em questão, cientes do perspectivismo inerente aos posicionamentos em voga e socialmente responsáveis, empenhadas em fazer do diálogo e da negociação alternativas à violência e caminho para construção ética e cidadã do discente.

Partindo da obra literária *Auto da Compadecida*, a pesquisa apresenta tanto o estudo interacional das argumentações do personagem João Grilo com diversos auditórios, quanto a análise dos argumentos empregados nessas situações a fim de proporcionar a docentes e discentes uma perspectiva global dos processos e procedimentos argumentativos que envolvem a construção etórica do personagem e denotam sua competência argumentativa.

Construído com base em “questões motivadoras” a fim de gerar espaço para situações de aprendizagem que primem pela discussão, co-construção de conceitos e desenvolvimento de competências argumentativas, a proposta didática instala uma problemática “qual a imagem que os alunos têm de João Grilo?” e constrói, por meio da articulação de múltiplas perguntas e respostas, uma cadeia interrogativa que remete ao domínio das perspectivas e das possibilidades, conforme consta no quadro abaixo:



Quadro 3: Questões motivadoras da proposta didática retórico-interacionista

Ao instalar a problemática perante os discentes, propomos que o docente assuma, em cada uma das fases acima, a dimensão existencial do argumentar, desdogmatize o conceito de certeza, conforme descreve Grácio (2019), para promover, por meio de uma atitude aberta ao diálogo e à interação, a construção social do conhecimento. Essa atitude democrática fomenta o diálogo em sala de aula e pode levar os discentes ao desenvolvimento das capacidades discursivas que compõem a competência argumentativa, pois a partir de situações de aprendizagem marcadas pelo questionamento, o docente:

- I. Provoca tanto o desejo de comunicar, quanto exercita, entre os alunos, a disposição para ouvir posicionamentos contrários, considerando a liberdade, o direito de adesão ou recusa do discurso de um pelo outro. Visa desenvolver, assim, uma atitude aberta à interação argumentativa, isto é, a capacidade de dialogar e ouvir.
- II. Ensina a identificar o assunto em questão presente no contexto e a analisar a orientação argumentativa do discurso no que concerne à construção das perspectivas tendo em vista três aspectos: a) os lugares comuns e a *doxa*, sobre a qual se pressupõe um acordo e que servem de alicerce à construção argumentativa b) os valores de grupos particulares, que podem ser forjados por fatos e verdades¹⁷ de modo

¹⁷ Empregamos os termos “fato” e “verdade” segundo a concepção descrita por Perelam e Olbrechts-Tyteca na obra *Tratado da Argumentação: a nova retórica*, a ser abordada no capítulo seguinte.

verossimilhante para angariar adesão; c) a linguagem, que é utilizada como meio para focalizar a problemática e orientá-la, a fim de valorizar ou desvalorizar certas perspectivas a partir das finalidades discursivas a que se propõem os argumentadores. Desse modo, estimula uma atitude arguta, conhecedora dos posicionamentos em embate, a fim de desenvolver a capacidade de optar no discente.

- III. Orienta quanto à observação, seleção e apresentação daquilo que se torna relevante trazer ao discurso para fundamentar determinado posicionamento. Neste processo, abarca a seleção do repertório (*inventio*), as escolhas no plano da expressão (*elocutio*) e a organização interna do discurso (*dispositio*) por meio de estratégias retórico-discursivas que contemplem a situação argumentativa instaurada. Instiga, assim, a uma atitude crítica e atenta face à construção do discurso com o objetivo de desenvolver no discente a capacidade de pensar.
- IV. Conduz o discente a uma atitude comprometida, responsável e responsiva sobre o que é dito e compreendido, tal qual descrito por Bakhtin (2010 a, p.66), a fim desenvolver a capacidade de se comprometer:

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do meu existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração.

Finalmente, ao posicionar-se de forma argumentativa, no quadro de uma convivencialidade dialógica, o discente assume seu lugar em uma sociedade democrática que valoriza a pluralidade de perspectivas.

Segundo Azevedo (2013) essas capacidades são desenvolvidas por meio de relações sociais e interacionais, evoluem ao longo da vida, transformam-se e transitam entre as diversas áreas do conhecimento a fim de construir as competências. Considerando, pois a articulação entre elas, estruturamos a figura abaixo:



Figura 1: Construção da Competência Argumentativa

Desenvolvida sob o eixo das situações argumentativas, a competência mobiliza um conjunto de capacidades teórico-práticas orientadas à ação efetiva sobre o outro, baseada nas finalidades discursivas a que se propõem os argumentadores na interação. O processo de sua aprendizagem é gradual, evolui tanto a partir do exame analítico de múltiplos *corpora*, nos quais, geralmente, a problemática é identificada e as estratégias argumentativas esquadrihadas a fim de esclarecer os processos constitutivos do discurso; quanto a partir da performance, isto é, em situações de interação nas quais os discentes são instados a argumentar de maneira dinâmica, confrontando perspectivas e produzindo seqüências contradiscursivas.

A proposta didática sugerida prevê, portanto, essa aprendizagem gradual, progressiva, situacional, pois apresenta, por meio de discussões acerca da construção etórica de João Grilo na obra *Auto da Compadecida*, situações de aprendizagem em que são articulados o exame analítico e a performance interacional dos discentes para desenvolver, ao longo das aulas, as capacidades discursivas intrínsecas à competência argumentativa.

O ensino de argumentação, em suma, compreende tanto situações de aprendizagem argumentativa, quanto situações argumentativas de aprendizagem, isto é, requer tanto práticas de ensino que visem ao desenvolvimento dessas competências pelos alunos, quanto espaço para que o docente possa instigar, provocar, questionar, discutir e co-construir saberes por

meio de uma performance argumentativa em sala, ensina-se a argumentar, pois, argumentando.

Embora os documentos oficiais assegurem um espaço ao ensino de argumentação, tendo em vista sua importância no preparo do educando para o exercício da cidadania, apresentam lacunas quanto à definição do conceito. Enfatizam os resultados a serem alcançados pelos docentes, sem descrever, de maneira mais aprofundada, de quais arcabouços teóricos partem, conforme pode-se observar nos trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, atualizada em 2013, e da Base Nacional Curricular, finalizada em 2017, respectivamente:

A democratização da sociedade exige, necessariamente, informação e conhecimento para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos. A informação toma uma relevância maior quando se lida com os vários tipos de conhecimentos e saberes, sejam eles caracterizados como tecnológicos, instrumentais, populares, filosóficos, sociológicos, científicos, pedagógicos, entre outros. (BRASIL, 2013, p.528)

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (BRASIL, 2017, p.9)

Ao dispor a argumentação dentre o rol de competências gerais para a educação básica e definir competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes para resolver demandas complexas da vida diária, a BNCC parece valorizar a argumentação e reconhecer suas dimensões conceitual, prática, cognitiva e atitudinal. Contudo, restringe seu campo de atuação à “promoção dos direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável”, passando a desconsiderá-la no âmbito mais alargado das práticas sociodiscursivas interacionais cotidianas. O mesmo ocorre ao especificar as competências de língua portuguesa para o ensino fundamental nas quais se visa “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem os direitos humanos e ambientais” (BRASIL, 2017, p.87), uma vez mais o foco incide sobre “conteúdos discriminatórios, direitos humanos e ambientais”

Examinada à luz das teorias da argumentação, a BNCC apresenta, para além dessas, outras limitações, incoerências e superficialidades as quais elencaremos sucintamente a título de exemplo no quadro abaixo:

CICLO: ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS	APONTAMENTOS
1º e 2º anos	1º e 2º anos
<p>Campo da vida pública: campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica, reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício dos direitos. (BRASIL, 2017, p.104)</p> <p>Habilidade: (EF02LP18) Planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar eventos da escola ou da comunidade, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) adequados ao gênero, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>De acordo com o quadro que relaciona as práticas de linguagem aos objetos de conhecimento e habilidades, a argumentação não tinha sido abordada ainda, entretanto exige-se, no eixo da escrita, a habilidade de “planejar e produzir cartazes e folhetos para divulgar em eventos da escola, utilizando linguagem persuasiva” (BRASIL, 2017, p.107)</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa: campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer textos expositivos e argumentativos. (BRASIL, 2017, p.109)</p>	<p>Circunscrita aos gêneros do campo investigativo, tais como relatos de experimentos, entrevistas e verbetes de enciclopédia, a argumentação é concebida a partir de uma perspectiva limitada que não contempla a prática diária de interação.</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa: (BRASIL, 2017, p.109 – 111)</p>	<p>Apesar de prever situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os gêneros argumentativos, não há descrição ou orientação quanto às características desses gêneros.</p>
3º a 5º anos	3º a 5º anos
<p>Campo da vida cotidiana: campo de atuação relativo à participação em situações de leitura próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes e adultos. (BRASIL, 2017, p.118)</p> <p>Habilidade: (EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo</p>	<p>No eixo de produção de textos no 4º ano, exige-se habilidade de “planejar com autonomia, cartas pessoais de reclamação, de acordo com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos)” (BRASIL, 2017, p.122), entretanto essa é a primeira vez em que os alunos são expostos à estrutura argumentativa.</p>

<p>com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.</p>	
<p>Campo da vida pública:</p> <p>Habilidade: (EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.</p>	<p>No eixo de leitura no 3º ano exige-se habilidade de “identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolhas de palavras, jogos de palavras, tamanhos de letras) em textos publicitários e de propaganda como elementos de convencimento” (BRASIL, 2017, p.125), toma-se, equivocadamente, persuasão como sinônimo de convencimento.</p>
<p>Campo da vida pública:</p> <p>Habilidade: (EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).</p>	<p>No eixo de leitura do 4º ano, exige-se a habilidade de “distinguir fatos de opinião/sugestão em textos informativos, jornalísticos e publicitários.” (BRASIL, 2017, p.125). Vale questionar sob qual arcabouço teórico estaria fundamentada essa diferenciação e se tanto docentes, quanto discentes seriam capazes de realizá-la.</p>
<p>Campo da vida pública:</p> <p>Habilidade: (EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.</p>	<p>No eixo de leitura do 5º ano exige-se a habilidade de “comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê” (BRASIL, 2017, p.125). É intrínseca a essa habilidade o conceito de <i>éthos</i>. Vale questionar se o docente conseguiria estabelecer algum parâmetro para fundamentar essa “confiabilidade”, visto que o documento não traz nenhum embasamento ou direcionamento teórico.</p>
<p>Campo da vida pública:</p> <p>Habilidade: (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>	<p>No eixo de produção textual exige-se do 3º ano habilidade de “opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação” (BRASIL, 2017, p.125). A questão que se impõe é como desenvolver essa habilidade sem um trabalho prévio com argumentação, ademais, “estrutura adequada à argumentação” é vago.</p>
<p>Campo da vida pública:</p> <p>Habilidade: (EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.</p>	<p>No eixo oralidade exige-se do aluno “argumentar oralmente sobre assuntos de interesse social” (BRASIL, 2017, p.127). Como desenvolver essa habilidade sem abordar antes a dimensão oral da argumentação recoberta pela oratória.</p>

<p>Campo da vida pública:</p> <p>Habilidade: (EF05LP20) Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos</p>	<p>No eixo de análise linguística/semiótica, exige-se do aluno “analisar a validade e força dos argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil” (BRASIL, 2017, p.127). A força e validade dos argumentos dependem de um contexto em que estão envolvidos os demais pressupostos argumentativos.</p>
<p>CICLO: ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS</p>	<p>APONTAMENTOS</p>
<p>6º a 7º anos</p>	<p>6º a 7º anos</p>
<p>Campo jornalístico – midiático: visa ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática.</p> <p>Habilidade: (EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.</p>	<p>No eixo de leitura de ambos os anos, solicita-se que o aluno distinga “em seguimentos descontínuos de textos, fato de opinião” (BRASIL, 2017, p.163). Enfatiza-se novamente a diferença entre ambos sem referir-se a nenhum aporte teórico que possa respaldar a ação didática do docente.</p>
<p>Campo jornalístico – midiático:</p> <p>Habilidade: (EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.</p>	<p>Ainda no eixo de leitura, o aluno é instado a “identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos, manifestando concordância ou discordância”. (BRASIL, 2017, p.163). Entretanto, até o presente trecho não há prescrita uma abordagem sistematizada sobre argumentação, a fim de que o aluno saiba avaliar teses; ademais manifestar concordância ou discordância não é o suficiente para fundamentar e justificar posicionamentos.</p>
<p>Campo jornalístico – midiático:</p> <p>Habilidade: (EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários, levando em conta o contexto de produção dado, explorando recursos multissemióticos, relacionando elementos verbais e visuais, utilizando adequadamente estratégias discursivas de persuasão e/ou convencimento e criando título ou slogan que façam o leitor motivar-se a interagir com o texto produzido e se sinta atraído pelo serviço, ideia ou produto em questão.</p>	<p>Ao descrever o foco do campo jornalístico midiático, o documento enfatiza a persuasão em detrimento à argumentação, como se essa não englobasse aquela, aponta, pois, “estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a persuasão (BRASIL, 2017, p.136). Entretanto, adiante, ao detalhar as habilidades relativas ao ato de argumentar, no eixo de produção textual, diferencia “convencer” de “persuadir” quando afirma “utilizando adequadamente estratégias de persuasão e/ou convencimento”. Observa-se, de modo</p>

	<p>geral, que esses conceitos não estão claros na BNCC, há confusões nos usos dos termos e nenhuma menção a qualquer base teórica que possa auxiliar o docente a compreender e lidar com esses conceitos de forma aplicada, conforme exigido.</p>
<p>Todos os campos de atuação:</p> <p>Habilidade: (EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.</p>	<p>No 7º ano, no eixo de análise linguística transversal a toda a BNCC, visa-se “identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade” (BRASIL, 2017, p.175). Isso, entretanto, não é possível, visto que a argumentação se restringe aos campos jornalístico-midiático e da vida pública no ciclo ensino fundamental anos finais da BNCC.</p>
8º a 9º anos	8º a 9º anos
<p>Campo jornalístico – midiático:</p> <p>Habilidades: (EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</p> <p>(EF89LP03) Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.</p> <p>(EF89LP04) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.</p> <p>(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.</p>	<p>Em ambos os anos, no eixo de leitura são expostas diversas habilidades que exigem do aluno um conhecimento mais técnico e profundo de pressupostos teóricos que orientam as práticas argumentativas e criam condições de analisar e melhor justificar posicionamentos.</p> <p>As habilidades concernem a “analisar os interesses que movem o campo jornalístico de forma a desenvolver atitude crítica”; “analisar textos de opinião e posicionar-se de forma crítica e fundamentada”; “identificar e avaliar teses, argumentos e contra-argumentos, posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada”, “analisar o uso de recursos persuasivos” (BRASIL, 2017, p.177)</p>
<p>Campo jornalístico – midiático:</p>	<p>A partir do eixo de produção textual apresentam-se as técnicas argumentativas aos alunos, conforme observa-se na</p>

<p>Habilidades:</p> <p>(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.</p> <p>(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.</p>	<p>habilidade que requer o planejamento de artigos de opinião “ tendo em vista as condições de produção do texto [...] tipos de argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores”. (BRASIL, 2017, p.179). Esse conhecimento técnico, entretanto, já era necessário a diversas habilidades anteriormente expostas.</p>
<p>Campo jornalístico – midiático:</p> <p>Habilidade:</p> <p>(EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.</p>	<p>Cabe questionar, uma vez mais, quais os conceitos de “persuasão” e “convencimento” adotados pela BNCC. Pois nota-se, tanto no eixo de produção textual, quanto no de oralidade, uma ênfase demasiada em “convencer”, como se a persuasão não fosse adequada ou efetiva à adesão, conforme descrito em “planejar coletivamente um debate [...] a partir do levantamento de argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes”. (BRASIL, 2017, p.181).</p>
<p>Campo jornalístico – midiático:</p> <p>Habilidade:</p> <p>(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os</p>	<p>No eixo de análise linguística/semiótica, é prevista a “ análise de textos argumentativos avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados” (BRASIL, 2017, p.181). A força do argumento, entretanto, não está diretamente relacionada a sua tipologia, varia conforme</p>

tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.	os auditórios e objetivos da argumentação.
<p>Campo de atuação na vida pública: trata de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social.</p> <p>Habilidade: (EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.</p>	<p>No eixo de análise linguística/semiótica, é prevista novamente “a análise de textos argumentativos [...] avaliando a força dos argumentos utilizados. ” (BRASIL, 2017, p.185). Entretanto, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a força dos argumentos está vinculada, de um lado, à adesão do ouvinte às premissas, de outro, à relevância dos argumentos apresentados no debate. Por isso não há como avaliar a força e validade dos argumentos sem dispor de um arcabouço teórico mais amplo.</p>
<p>Todos os campos de atuação:</p> <p>Habilidade: (EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).</p>	<p>No eixo linguístico/semiótico que atravessa todo o documento, é previsto “ explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (pontuação, adjetivos, substantivos, etc)” (BRASIL, 2017, p.191). Segundo Grácio (2013b) a argumentatividade engloba três aspectos: os mecanismos de orientação enunciativa; mecanismos de influência discursiva e mecanismos de inferência. Verifica-se que a “argumentatividade”, tal qual posta pela BNCC, contempla apenas o primeiro aspecto, voltado à língua. É válido, portanto, questionar: traria o documento uma perspectiva ducrotiana de argumentatividade?</p>

Quadro 4: Reflexões acerca da BNCC sob a luz das teorias da argumentação.

Embora o ensino de argumentação seja parte do conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais aos discentes descritas pela BNCC, ele ainda não é contemplado por todos os campos de atuação em que as práticas de linguagem se realizam. Conforme observado na tabela acima, nos anos iniciais do ensino fundamental concentram-se entre o campo de estudo e pesquisa e o campo da vida pública; nos anos finais pertencem, massivamente, ao campo jornalístico-midiático. Essa disposição pode fomentar nos alunos uma perspectiva restrita e, portanto, equivocada, quanto aos âmbitos sobre os quais a argumentação transita e produzir, conseqüentemente, embaraços à prática docente.

Ademais, ao implementar a construção de conceitos científicos por meio de habilidades voltadas à prática, o documento, recorrentemente, deixa de contemplar

conhecimentos técnicos prévios, necessários, ao desenvolvimento de determinada habilidade. Se a justificativa para tal apresentação é estimular o discente a produzir e evitar intimidá-lo com termos científicos, há de se ponderar também o risco de um menor rendimento dos alunos, ou mesmo o pouco proveito de situações de aprendizagem previstas nestes moldes.

Desprovido de orientações teóricas explícitas, o documento parece presumir um docente especialista no ensino de argumentação, capaz de antever e suprir todas as lacunas, incoerências e dificuldades de ordem teórico-prática impostas pela sua redação. Parece considerá-lo apto a lidar, inclusive, com conceitos científicos não contemplados por sua formação acadêmica, a exemplo de pedagogos que precisam diferenciar “fato” de “opinião” ou mesmo abranger o conceito de *éthos*, inerente à fundamentação de “confiabilidade” prevista pela habilidade EF05LP16.

Sobrecarregados, portanto, pelas demandas curriculares, pelas exigências de formações contínuas, em geral, rasas e pouco proveitosas, sucumbidos pela burocratização de suas atividades e desvalorizados financeiramente pelo mercado de trabalho, os docentes tentam equilibrar-se nessa estrutura de ensino penosa a que estão expostos e oferecer ao Outro o direito a palavra, “palavra que não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens”, conforme destaca Freire (2011, p.78). Inserida, portanto, nesse contexto, sob o olhar rigoroso da pesquisadora e os ombros extenuados da docente, a presente pesquisa visa oferecer caminhos para contemplar as demandas de ordem teórico-prática em relação ao ensino de argumentação.

CAPÍTULO 3 – A argumentação no cruzamento entre o retórico e o interacionista.

A retórica é a arte de falar do que levanta problemas nos assuntos civis, de forma a persuadir.

Quintiliano

A argumentação é um fenômeno vivo, social, pois é no domínio da controvérsia, do conflito, da polêmica, da plurivocidade e da plurissignificação que ela se concretiza dentro das mais diversas situações de comunicação. Para dirimir conflitos, negociar posicionamentos, neutralizar tensões e chegar a um consenso interagimos por meio da palavra, utilizamos o *lógos*, o discurso.

Assim a produção de qualquer manifestação comunicativa é uma construção retórica, visto que estamos a todo tempo construindo dialogicamente sentidos a partir dos valores e das opiniões que compartilhamos, por meio da *doxa*. Comunicar-se com o outro implica, neste contexto, estar disposto a ouvir pontos de vista, interagir de modo crítico e respeitoso, observando que não se trata de uma imposição de perspectivas, nem de qualquer autoritarismo, mas da liberdade de pensar, de se expressar e de refutar o discurso do outro; a argumentação convida, enfim, a uma situação democrática e está a serviço dela, numa relação bidirecional na qual o “embate” não é físico, se constitui por meio da palavra.

No contexto de embate, dissenso, dúvidas e discussão se deu a origem da retórica, por volta do século V na Sicília grega, mais precisamente em Siracusa, quando, após a expulsão dos tiranos Gelon e Hieron, os cidadãos deram início a processos de reintegração de posse das terras usurpadas perante um júri. Nota-se que o gênero judiciário foi um dos campos tipicamente reservados ao discurso retórico; por isso observamos de modo significativo o julgamento presente no terceiro ato da peça *Auto da Compadecida*, bem como seus desdobramentos na obra.

Em âmbito de polêmica, a partir desse caráter prático, a retórica se fortaleceu. Suas bases teóricas começaram a ser desenvolvidas na Grécia Antiga e foram, ao longo dos séculos, sendo aperfeiçoadas pelos demais teóricos. Interessa-nos, neste capítulo, abordar as vertentes aristotélica e neo-aristotélica de retórica, bem como apresentar autores da linha interacionista e dialogal da argumentação para compor o arcabouço teórico da pesquisa.

Voltada à construção de um instrumento de análise retórico- interacionista, a partir da obra *Auto da Compadecida*, a pesquisa visa fornecer subsídios a um trabalho didático

orientado à ampliação das competências argumentativas dos discentes no ensino básico. Sob a perspectiva da construção *etótica* do personagem João Grilo na peça e ancorada nos indícios do *lógos*, a análise da obra retomará, de maneira aplicada, princípios teóricos mais gerais apresentados neste capítulo. Cabe salientar, entretanto, que longe de “esgotar” a discussão teórica nas próximas linhas, visamos contextualizá-la ao leitor.

Aristóteles (384 – 322 a.C), filósofo grego, aluno de Platão e professor de Alexandre, o Grande, representou, de certa forma, a síntese entre os pensamentos sofístico¹⁸ e platônico¹⁹. Isso não significa que tenha recortado partes de um ou de outro pensamento e apenas combinado, mas que desenvolveu elementos de ambos em uma sistematização que os englobou. Sobre isso, Barilli (1985, 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, p.36) como “retórica juvenil de Aristóteles”. Escrito em 360 – 358 a.C, por ocasião da morte de Gryllos, filho de Xenofonte, o diálogo revela a crítica que Aristóteles faz à retórica como mera instigadora irracional dos sentimentos. Nesta fase, o filósofo ainda não a considerava uma arte porque, em sua perspectiva, ela não cumpria um pré-requisito: ter um objetivo.

A maturidade do pensamento aristotélico surgiu a partir dos três livros da *Retórica*, sobre os quais Plebe (1978, p.38) declara haver, ao menos, duas redações que pertenceriam a dois períodos diferentes do pensamento retórico aristotélico: a “retórica antiga” e a “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.

¹⁸ Segundo Reboul (2004) os sofistas criaram a retórica como arte do discurso persuasivo, aquele em que a verdade é construída a serviço de um objetivo, na época, exercer o domínio político através da palavra no âmbito da formação democrática ateniense. É aos sofistas que a retórica deve os primeiros esboços de gramática, bem como a disposição do discurso, o ideal de prosa ornada e erudita e principalmente a ideia de que a verdade não passa de um acordo que resulta da discussão entre interlocutores. Todos estes elementos serão encontrados posteriormente na sistematização de retórica concebida por Aristóteles.

¹⁹ Segundo Barilli (1985, p.17-19) “se os sofistas tornam vã a verdade em benefício da aparência, em Platão verifica-se, pelo contrário, a mais nítida afirmação da *episteme* sobre a *doxa*”, isto é, “[...] a pesquisa da *episteme* é prioritária, e não dá margem para mais nada; o âmbito da *doxa* não pode ser nem ciência nem técnica em caso algum; tratar-se-á, no máximo, de uma *empeiria*, de uma prática mundana ao serviço da maioria, logo propensa aos enganos e às seduções, que leva à degenerescência de tudo aquilo que é digno do sábio”.

De qualquer modo, observa-se, logo no início dessa obra, uma crítica de Aristóteles 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. (ARISTÓTELES, 2012, p.6)

Observa-se, neste trecho, a preocupação de Aristóteles com a técnica, as provas, e já é possível notar o distanciamento de suas ideias em relação às de sua “retórica juvenil”.

Aristóteles, no livro I da obra Retórica, 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” (ARISTÓTELES, 2012, p.11), ele atribui especial importância à arte de persuadir, de agir sobre o outro, 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 (ARISTÓTELES, 2012, p.13).

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. Desse modo, 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” (ARISTÓTELES, 2012, p.13). Hoje, conhecidas como *éthos*, *páthos* e *lógos* respectivamente, ainda influenciam de modo definitivo a maneira como se argumenta, visto que:

O discurso persuasivo, aquele destinado a agir sobre os outros através do *lógos* (palavra e razão), envolve a disposição que os ouvintes conferem aos que falam (*éthos*) e a reação a ser desencadeada nos que ouvem (*páthos*).

Estes são os três elementos que irão figurar em todas as definições posteriores e que compreendem o instruir (*docere*), comover (*movere*) e o agradar (*delectare*). (MOSCA, 2004, p.22)

Apesar de a retórica aristotélica conservar algum aspecto quase lógico, conforme descrevem Perelman e Olbrechts-Tyteca ao caracterizarem as técnicas argumentativas, ela parte do domínio da *doxa*, isto é, da opinião comum, do verossímil, do que parece ser aceitável a todos para persuadir, ou seja, dos *tópoi*, os lugares-comuns. Por isso, Aristóteles não poderia desconsiderá-los ao formalizar suas categorias de 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 construir a argumentação. Sobre o emprego de ambos, Aristóteles (2012, p.15) 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 ter formalizado apenas essas duas categorias de argumentos retóricos, nota-se que, ao descrever as características da retórica epidítica, Aristóteles 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” (ARISTÓTELES, 2012, p.51).

Essa formalização de argumentos retóricos só foi possível porque ele considerou como mais importante o ouvinte, pois é ele, em última instância, quem direciona a argumentação do orador, visto 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” (ARISTÓTELES, 2012, p. 21-22)

Assim, de acordo com o grupo de ouvintes e suas características, Aristóteles define o gênero oratório a ser empregado, bem como o tipo de argumentação. Mosca (2004, p.32), sistematiza esses gêneros oratórios em um quadro elucidativo no qual 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

Quadro 5: Gêneros Oratórios

Ainda que cada um desses gêneros tenha sua especificidade, Aristóteles observa uma flexibilidade entre os usos dos elementos característicos de cada um. Desse modo, é possível que, no deliberativo, além de aconselhar a respeito do conveniente ou do prejudicial, sejam acrescentadas no discurso reflexões sobre o belo ou o feio, característicos do epidítico.

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. (ARISTÓTELES, 2012, p. 22)

Mosca (2004, p.32), ao refletir sobre essa flexibilidade dos gêneros, esclarece:

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 foi tão relevante que influenciou estudos posteriores. Perelman, por exemplo, em 1958, retoma a classificação aristotélica e aponta a importância do discurso epidítico na construção da argumentação, Bakhtin irá reestruturar essas definições e transformar o estudo dos gêneros discursivos.

Embora os gêneros oratórios e os argumentos retóricos sejam fundamentais à construção discursiva, Aristóteles não desconsiderou a importância do conteúdo para a

argumentação, sem o qual a retórica se aproximaria das práticas sofisticadas anteriores. Incluiu, portanto, todos os tratados e compêndios de ordem ética, política e estética no primeiro e segundo livros da *Retórica* e o tratado sobre as emoções no segundo livro. Desse modo, a obra se torna completa, visto que os dois primeiros livros tratam da pesquisa das fontes da argumentação e o terceiro de questões ligadas à expressão e às partes do discurso, que são sistematizadas por Aristóteles da seguinte forma:

INVENTIO	É a fonte de todos os argumentos, provas e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso .
DISPOSITIO	É a estrutura do discurso . Divide-se em: exórdio/proêmio, narração/descrição, confirmação/provas e peroração/epílogo. 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 seguidas por uma refutação dos argumentos adversários. A peroração , parte final, tem a função de tornar o ouvinte favorável à causa do orador por meio de amplificações ou minimizações, despertar um comportamento emocional no auditório 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 a correção, clareza, concisão, adequação e elegância.
ACTIO	Ação de proferir o discurso , em que se incluem elementos extratextuais como: ritmo, entonação, timbre de voz e gestualidade
MEMORIA	Acrescida pelos romanos, a <i>memoria</i> exerce grande importância nessa estruturação uma vez que, ao reter o assunto a ser transmitido em um discurso oral, o orador pode improvisar e adaptar-se às possíveis refutações.

Quadro 6: Partes do Discurso

Fonte: Adaptado de Aristóteles (2012), Mosca (2004a), Reboul (2004)

Esta estruturação no plano da expressão do discurso é tão significativa que Aristóteles (2012, p.173) destaca: “[...] 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”.

Cabe salientar ainda que, ao sistematizar os gêneros oratórios e considerar os diferentes tipos de ouvintes, Aristóteles ampliou o campo da retórica, antes restrita às áreas

jurídica e filosófica, a todas as esferas em que ocorre argumentação. Essa é a primeira vez em 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 leitura e interpretação de qualquer forma de discurso. Sobre isto, Mosca (2007, p.294) salienta: “fazer uma leitura retórica significa exatamente deslindar como se dá essa construção retórica, em que circunstâncias ela se faz, o que a preside, razão pela qual se pode colocar a argumentação dentro de um quadro da análise e teoria do discurso”.

Nesse processo de leitura e interpretação do discurso, o leitor se aprimora e enquanto analisa as estratégias retórico-argumentativas presentes no texto, desenvolve a capacidade de refletir, questionar e se posicionar criticamente diante de um auditório. É exatamente para esse sentido que se encaminha a presente pesquisa, uma vez que se propõe a construir um instrumento de análise retórico-interacionista a partir do texto literário com o intuito de embasar trabalhos didáticos que se predisponham a ampliar as capacidades argumentativas dos discentes.

A partir das concepções aristotélicas de auditório e da retórica pensada como meio de persuasão, Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca publicam em 1958 a obra *O tratado da argumentação: a nova retórica* que traz a sistematização de técnicas argumentativas a partir dos diferentes elementos do discurso em interação. Essa obra renova o interesse intelectual pela retórica, inicialmente reduzida à *elocutio*, à ornamentação na Idade Média e posteriormente desvalorizada pelo racionalismo clássico do Iluminismo para o qual o domínio da *doxa*, do verossímil, não bastava.

É justamente no campo da doxa, do verossímil, do discutível, enfim, a partir do raciocínio dialético que se desenvolverá a Nova Retórica, pois:

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. (PERELMAN; OLBRECHTS -TYTECA, 2005, p.1)

Verifica-se, assim, uma grande aproximação entre os estudos aristotélicos e perelmanianos. Perelman e Olbrechts-Tyteca admitem, inclusive, que suas 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.

Se os pontos fundamentais da teoria permanecem os mesmos propugnados em seu surgimento, Mosca questiona por que se denominaria ‘nova’ e explica:

Vale dizer, tem sua base em raciocínios dialéticos, na junção do intelectual e do afetivo, no acordo como ponto de partida entre orador e auditório, no convencimento e na persuasão, válidos em todos os níveis, do cotidiano ao mais abstrato, enfim, na adesão pretendida. (MOSCA, 2005, p.2)

Perelman e Olbrechts-Tyteca diferenciam-se, no entanto, 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; OLBRECHTS -TYTECA, 2005, p.6)

Dessa forma, não se propõem a estudar a técnica do discurso oral, que considera todas as componentes do sistema retórico (*inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *actio* e *memoria*); preocupam-se, sobretudo, com a estrutura da argumentação ao priorizar a análise de textos escritos, considerando, assim, a *inventio*, a *dispositio* e a *elocutio*, apenas. Barilli (1985, 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”. Nesse sentido, a nova retórica perelmaniana, ainda que não coloque o estudo da figuratividade em primeiro plano, busca destacar sua relevância no que tange ao processo de adesão, fim último da retórica em sua perspectiva.

O que Perelman e Olbrechts-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; OLBRECHTS -TYTECA, 2005, p.7). Deste modo, 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; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.7)

Como a argumentação “[...] é uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.61), seu objetivo é desencadear um efeito nos ouvintes ou mesmo criar neles a disposição para agir de acordo com as intenções do orador. Para isso, é necessário que este 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 orador considera verdadeiro, mas o parecer daqueles a quem ele se dirige.

Assim, é possível notar, ao longo do *Tratado da argumentação: a nova retórica*, o cuidado que Perelman e Olbrechts-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 dos ouvintes.

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

Desse modo, o que caracteriza o grande orador é a arte de considerar, na argumentação, a heterogeneidade de seu auditório, sua cultura, meio social, enfim, seus valores e verdades. Por isso, criticam o orador descuidado que, falando apaixonadamente ao auditório, o imagina sensível 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; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.27)

Assim, ao conceber o auditório como seres que compartilham de seus próprios interesses, valores e verdades, o orador comete uma homogeneização. Perelman e Olbrechts-

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 a qualquer argumentação. Este é, obviamente, um grande desafio quando se argumenta tanto para um auditório universal quanto um particular.

Quanto aos tipos de auditório, Perelman e Olbrechts-Tyteca classificam-nos em três: auditório universal, particular e o próprio orador (deliberação íntima). O auditório chamado de “universal”²⁰, é, na verdade, composto por um conjunto abstrato de ‘homens razoáveis’, constitui-se em um ideal, é fruto da construção mental do orador, não se trata de um fato comprovado. É, portanto, subjetivo, cada orador, cada época, a depender dos seus valores e crenças, construirá uma ideia de auditório universal. Desse modo vale ressaltar que:

[...] a principal consequência de tratar o auditório universal como uma projeção do orador configura-se no fato de que a atribuição de racionalidade ou razoabilidade depende do tempo e do lugar. Assim, verifica-se que o conceito proposto afasta-se do ideal racionalista, ou seja, da compreensão de racionalidade como verdade ou como normas eternas e estáveis, desligadas da história, da cultura e da situação. (JORGENSEN, 2012, p.135)

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 caso, 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 Olbrechts-Tyteca (2005, 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

²⁰ Na obra *Retóricas* (2004), Perelman discorre acerca do tema no capítulo *Atos e pessoa na argumentação*, página 220. Para aprofundar a discussão, indicamos também a leitura do artigo *Interpretando o auditório universal de Perelman: Gross versus Crosswhite* de Charlotte Jorgensen, traduzido por Paulo Roberto Gonçalves Segundo na revista *EID&A*, conforme elencado nas referências bibliográficas dessa tese.

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”. Dessa maneira, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, 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.

Cabe salientar, ainda, que, ao discorrer sobre essas diferenças, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) não afirmam que esses conceitos devam caminhar isoladamente: ao contrário, advertem 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”²¹.

Conhecê-lo, entretanto, não é apenas condicioná-lo, mas saber a cada momento o tipo de condicionamento realizado, pode-se utilizar, obviamente, recursos voltados à *actio*, tais como música, iluminação, jogos, paisagem, gestos teatrais para influenciar as decisões dos ouvintes, trazer à presença, tornar viva as imagens na mente do auditório, admitem os autores, ainda que esse não seja o direcionamento da obra. O que de fato terá espaço no *Tratado da Argumentação* é o condicionamento por meio do discurso, que nos interessa sobretudo nessa pesquisa, pois embora a obra *Auto da Compadecida* seja um texto teatral que requer a *actio* no ato de encenação, nos propusemos a analisar o texto, pois:

[...] a retórica do discurso literário comporta, ela também, alguém que fala e um auditório ao qual ela se dirige, mas na ausência de enunciação propriamente dita, com um orador e um auditório que se confrontem pessoalmente, essas dimensões só podem se inscrever no próprio texto literário, de um modo ou de outro. (MEYER, 2007 a, p.111)

[...] no Teatro, a parte literária é tão importante que, apesar de uma peça só se completar mesmo com a encenação, a leitura de seu texto oferece, ao leitor, o que a obra tem de fundamental. Essa parte literária, de ação e verbal da peça é imutável e sobrevive, se a peça é boa, aos variados tipos de encenação em moda durante a passagem do tempo. (SUASSUNA, 1979, p. 298)

²¹ Preferimos permanecer fiéis aos termos empregados por Perelman na obra descrita, por isso adotamos o verbo “condicionar”, apesar de sabermos os possíveis “contornos” de seu significado.

Além disso, Grize, teórico neoaristotélico, estabelece relações entre o ato de argumentar e o de representar, elos voltados ao *páthos* que merecem destaque nesta pesquisa, pois trabalharemos com o texto teatral que tenta comover o ouvinte:

Manter um discurso junto a alguém, fazê-lo para intervir em seu julgamento e em suas atitudes, em suma, para persuadi-lo, ou antes, para convencê-lo, equivale de fato a propor-lhe uma representação. Esta lhe é destinada, o que significa que ela deve tocá-lo. Como o ouvinte está sempre situado, em sua pessoa, no mundo e nas relações com aquele que fala, os elementos universais não serão os que agirão melhor e os raciocínios demonstrativos passarão frequentemente ao segundo plano. Assim, a argumentação aproxima-se muito mais do teatro que da geometria. Ela cria um mundo muito mais próximo do de Calderón que do de Euclides. (GRIZE, 1976, p.VIII)

Essa construção argumentativa feita pelo orador para impressionar a mente dos ouvintes traz questões que explicitam aquilo que é problemático na sociedade. No texto literário esse processo não é radicalmente diferente, visto que o autor, ao construir as personagens, coloca, por meio delas, o que está sujeito à discussão, incita, desse modo, às emoções, o *páthos* dos/nos leitores.

Quando o *páthos* se torna dominante, isso significa que se está diante de um gênero no qual o problemático, representado por outrem, está explícito. [...] O *páthos* é o espaço do teatro, da alteridade: os problemas são encarnados em um outro que questiona e está sujeito a discussão. Isso dá lugar à tragédia, que se caracteriza por um excesso de metaforicidade, e à comédia, cujo aspecto de supraliteralidade, que se apodera da personagem da qual rimos, especifica o realismo e o cômico ao mesmo tempo. (MEYER, 2007 a, p. 112 -118)

Dado que o texto a ser analisado nessa pesquisa pertence ao gênero dramático e faz parte do cômico, foi necessário, portanto, assinalar, brevemente, a importância do *páthos* na obra. Cabe ressaltar, entretanto, que essa discussão será retomada no capítulo 5 desta tese, quando julgarmos pertinente destacar a função do *páthos* na construção da situação argumentativa presente no texto literário; por ora, continuaremos, pois, a apresentar os teóricos.

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

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; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.73).

Os autores dividem, então, os objetos de acordo em duas categorias: uma relativa ao real, válida para o suposto “auditório universal”, e a outra, ao preferível, válida para o auditório particular:

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. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.74)

Entre os objetos de acordo pertencentes ao real, distinguem-se os fatos e as verdades das presunções. 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; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.75)

Quanto às verdades, a elas é aplicável 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; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, 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 Olbrechts-Tyteca (2005, 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; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.88)

Além dos valores, discorrem também sobre a forma de hierarquizá-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. São essas hierarquias que, enfim, esteiam a argumentação. Elas são expressas 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; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, 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 Olbrechts-Tyteca. Premissas de ordem muito geral de onde se podem tirar os argumentos, os lugares são divididos basicamente em: lugares da quantidade e 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 apoia 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 obtenção de 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; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.162).

Dentre os inúmeros recursos disponíveis para que o orador arquitete seu discurso a fim de persuadir a audiência, as figuras têm de fato uma força argumentativa singular. Perelman e Olbrechts-Tyteca reconhecem esse papel e distinguem as figuras de escolha, presença e comunhão das figuras de retórica utilizadas para ornato na Antiguidade. Segundo os autores, para que as figuras sejam argumentativas é preciso duas características:

[...] 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 (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 190).

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; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, 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.

Por fim, na terceira parte, *As técnicas argumentativas*, os autores classificam os argumentos em grandes grupos com o objetivo de analisar didaticamente a estrutura de cada um. Admitem, porém, que em uma situação real, não seria possível analisar os diferentes elementos do discurso de modo isolado, uma vez que se encontram em interação²². Dividem, portanto, os argumentos em esquemas argumentativos que se caracterizam por processos de ligação e de dissociação:

²² Considerando, pois, a interação constante entre os elementos que constituem uma situação argumentativa, tomamos a teoria interacionista-dialogal para oferecer embasamento à pesquisa, tanto no que remete à perspectiva de análise da obra literária, quanto à construção da proposta didática retórico-interacionista derivada dela.

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; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.215)

Verifica-se, portanto, no quadro abaixo, de que modo 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)	

Quadro 7: Tipologia de argumentos perelmaniana

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 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 se esteiam no 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 apresentadas 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, os autores 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 nesta tese extrapolaremos a análise da tipologia de argumentos, examinaremos a obra *Auto da Compadecida* a partir dos diferentes elementos do discurso em interação, adotando uma perspectiva interacionista-dialogal, pois:

Os elementos isolados com vistas ao estudo formam, na realidade, um todo; estão em interação constante, e isso em vários planos: interação entre diversos argumentos enunciados, interação entre estes e o conjunto da situação argumentativa, entre estes e sua conclusão e, enfim, interação entre os argumentos contidos no discurso e aqueles que têm este último por objeto. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 523)

Autores contemporâneos como Christian Plantin, Michel Meyer, Rui Grácio e demais continuadores repensam a atividade argumentativa em um quadro ampliado no qual a problemática se instaura e o desacordo sobre determinada questão é fundamental para fazer emergir posicionamentos discursivos diversos. Nesse âmbito:

[...] a retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada... O que constitui a sua diferença, e mesmo o seu diferencial, é certamente múltiplo, e pode ser social, político, ético, ideológico, intelectual – e sabe-se lá o que mais –, mas uma coisa é certa: se não houvesse um problema, uma pergunta que os separasse, não haveria debate entre eles, nem mesmo discussão. A linguagem, o *lógos*, tem por vocação traduzir o que constitui um problema. [...] Sem questões, já dizia Aristóteles, não haveria duas escolhas contrárias, todos teriam o mesmo ponto de vista e não consultariam senão a si próprios para esclarecer as coisas. Dessa forma, a retórica é a análise dos questionamentos que são feitos na comunicação interpessoal e que a suscitam ou nela se encontram. (MEYER, 2007 a, p.25-26)

Assim, segundo estes teóricos, a argumentação é fundada na dúvida, na divergência de opiniões que pode levar à confrontação de discursos tanto sob o modo polêmico, quanto cooperativo de uma maneira interativa e dialogal: “do ponto de vista do diálogo, pode ser considerado como argumentativo todo o discurso produzido num contexto de debate orientado por uma questão” (PLANTIN, 2010, p. 25).

Em consonância com tais teorias e a partir delas, Rui Grácio debruça-se sobre os estudos da argumentação a partir do ponto de vista interacionista–dialogal:

De acordo com esta concepção uma argumentação caracteriza-se por uma estrutura trilogica 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 interacção 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 interacção circunstanciada* em que ele ocorre (GRÁCIO, 2010, p.77).

Desse modo, o cerne do ponto de vista interacionista-dialogal é colocado na noção de oposição discursiva, que tem sua origem em um díptico argumentativo, conforme descreve Plantin (2008, p. 76):

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”, afinal “se nada fosse questionável, um nem sequer se dirigiria ao outro, e se *tudo* fosse um problema, eles não poderiam fazê-lo” (MEYER, 2007 a, p. 25).

A argumentação, segundo esta concepção, requer, ao final, a bilateralidade: ela é poligerida e mais do que dialógica, é dialogal, pois deve ser compreendida a partir de uma interação real e não virtual. Segundo Grácio e Mosca (2016, p.34), “pensar a argumentação como uma forma de interação é promover o encontro de pontos de vista diferentes e levar em conta o espírito crítico do outro, reconhecendo a sua liberdade”. Transformar, portanto, 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; OLBRECHTS- TYTECA, 2005,

p.19). Assim, a interação argumentativa é caracterizada pela eventual progressão para além do díptico argumentativo inicial.

Grácio (2013 a, p.38) coloca, portanto, 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 a, p.37), ou seja, o que não permite dissociar argumentação de retórica, segundo Meyer (2007a).

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, os quais 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. [...] 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 a, p. 39-41)

O que define, portanto, como essa dissensão será tematizada são os modos de ver e de perspectivar dos argumentadores que, perante contradiscursos, tendem a argumentar que determinada forma de perspectivar é preferível a outras, de acordo com os valores que deseja destacar; empregando, desse modo, a lógica do preferível que compõe a racionalidade argumentativa:

[...] a racionalidade argumentativa não é uma lógica da verdade, mas uma lógica do preferível e, quando nos movemos neste terreno em que intervêm valores e procedimentos de valorização e de desvalorização, o que é apresentado como verdade só pode ser considerado à luz do auditório ao qual o discurso se dirige. Se o que é apresentado como verdade é algo que pode permanecer indiscutido, não tem, todavia, de permanecer como indiscutível. (GRÁCIO; MOSCA, 2016, p.32)

A discussão a partir da 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.

Desse modo, Grácio (2013 a, 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”. Segundo o teórico, 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, 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” (GRÁCIO, 2009, p.117), é ser capaz de ler esse contradiscurso que problematiza para interagir com ele. Por isso, o teórico toma como unidade metodológica de análise da argumentação a situação argumentativa em toda sua completude, ao descrever a função do analista da argumentação:

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 a, p.44-45)

Observa-se que o assunto em questão é o polo organizador do discurso e, conseqüentemente, da interação argumentativa, pois se não se é capaz de compreender o que está em questão dentro de uma situação argumentativa, não será possível tematizar o assunto de maneira pertinente, justificar posições e produzir contradiscursos. Há, portanto, de se considerar nesse processo a pluralidade de aspectos que caracterizam o contexto, a situação argumentativa, já que “[...] o processo argumentativo é sempre realizado no concreto, nesta ou naquela situação [...] a argumentação remete para o contexto e só este pode fornecer, caso a caso, as pistas que nos guiarão no desenrolar do processo argumentativo” (GRÁCIO, 1998, p. 78-79).

A partir desta perspectiva, Grácio (2012) estabelece alguns parâmetros que permitem caracterizar uma situação argumentativa. Esses serão retomados tanto no capítulo 5, que se propõe a analisar o *Auto da Compadecida* sob a perspectiva retórico-interacionista, observando a construção etótica de João Grilo como orador/argumentador; quanto no capítulo 6, cujo objetivo é apresentar uma proposta didática que possibilite, a partir da análise da obra, criar situações argumentativas que possam ampliar, de modo articulado, as capacidades argumentativas dos alunos, isto é, as habilidades de identificar e saber enquadrar um assunto em questão, perceber de que maneira ele é tematizado, reconhecer e caracterizar os participantes da argumentação, observar como estes discursos são construídos no díptico argumentativo e analisar os recursos retórico-argumentativos empregados pelas partes em interação.

Visamos, portanto, ao final, apresentar uma proposta didática retórico-interacionista na qual o docente tenha condições de desenvolver a competência argumentativa do aluno, concebida por Grácio (2012) como capacidade de dialogar e interagir, de pensar, de optar e de se comprometer, conforme abordado no capítulo anterior, porque:

[...] só uma competência argumentativa – que nos capacita para decompor os raciocínios, analisar a interação e o alcance dos discursos, ponderar a pertinência dos argumentos – nos permite posicionar crítica, esclarecida e activamente face seja a que discurso for. (GRÁCIO, 1998, p.94)

Nesse sentido, a perspectiva acima descrita se coaduna ao âmbito educacional, pois Freire (2007) já dizia que o papel do educador é reforçar a capacidade crítica do educando, instigá-lo a polemizar. Levantar questões, problematizar é essencial para formar o cidadão contemporâneo, visto que:

O cidadão ou cidadã contemporâneos têm hoje que desenvolver o que se pode chamar de competência retórica nesse processo em que o conhecimento e as trocas se fazem de modo interativo. Assim como há uma construção retórica do mundo, há também uma leitura retórica a empreender, ligada aos conhecimentos prévios das partes em questão, aos seus universos de representações e às projeções de suas expectativas e desejos, numa fusão de passado, presente e futuro (MOSCA, 2005, p.4)

Nesse processo de leitura do discurso, o educando se aprimora e, ao construir conhecimento por meio da situação argumentativa e das estratégias retóricas que analisa no texto, pode tornar-se sujeito-agente, questionador, autônomo. Portanto a leitura retórico-

interacionista do discurso não deve ser entendida como mero exercício escolar, mas como uma oportunidade para ampliar a capacidade de reflexão crítica dos discentes e estabelecer uma relação teoria x prática, escola x vida. Desse modo, “seja qual for o sustentáculo ideológico de uma teoria da educação, preparar o homem para o pensar, para o interrogar, para se tornar autônomo não pode ser prejudicial para o ajustamento desse homem ao convívio social” (FERREIRA, 2016, p.151).

A retórica surge hoje, mais do que nunca, como resposta à necessidade de enquadramento de um pensar e agir críticos, isto é, libertos das tiranias das soluções únicas e vigilante quanto às consequências nefastas de devaneios utópicos. Suscita um pensamento que se afere no diálogo e na linguagem e que se pensa tanto a partir das suas consequências sociais como da sua viabilidade prática. (GRÁCIO, 1998, p.90)

A literatura, “que aspira compreender a experiência humana” (TODOROV, 2012, p.77), está diretamente relacionada a este pensar e agir críticos, uma vez que com suas próprias modalidades, abre ou orienta um debate, revela ou esclarece uma problemática.

[...] a argumentação em situação de ficção pode destacar uma questão sem propor uma solução unilateral. O caráter não pragmático do texto de ficção, tantas vezes debatido, não encerra toda possibilidade de argumentação, mas permite que ele desenvolva estratégias de adesão que vão desde o reforço dos valores vigentes até sua problematização. Como já não se trata de produzir um efeito tangível em função do objetivo desejado, a obrigação de univocidade desaparece. A interrogação, o exame não definitivo das contradições, a manifestação das tensões e a complexidade podem se converter em parte integrante da dimensão argumentativa do relato literário. Nessa perspectiva, a análise argumentativa não se aplica apenas aos textos que tentam fazer aceitar uma tese bem definida, mas também àqueles que compartilham um ponto de vista sobre o real, reforçam os valores ou orientam a reflexão. (AMOSSY, 2016, p. 10)

A literatura, como a vida, ensina, na medida em que atua com toda a sua plurivocidade no centro de um conjunto de discursos vivos e permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano, pois “os problemas fundamentais do homem estão lá. E o homem é igual em qualquer canto, em qualquer época. O que varia são as circunstâncias através das quais cada comunidade realiza o humano” (SUASSUNA, 2000, p.26), por meio de uma realidade magnificada que, para Suassuna (2018, p.15), é assim:

Pois é assim: meu Circo pela Estrada.
Dois Emblemas lhes servem de Estandarte:
no Sertão, o Arraial do Bacamarte;
na Cidade, a Favela – Consagrada.
Dentro do Circo, a Vida, Onça Malhada,
ao luzir, no Teatro, o pelo belo,
transforma-se num Sonho – Palco e Prelo.
E é ao som deste Canto, na garganta,
que a cortina do Circo se levanta,
para mostrar meu Povo e seu Castelo.

Romance de Dom Pantero no Palco dos Pecadores – livro I

CAPÍTULO 4 - Ariano Suassuna e *Auto da Compadecida*: “um caminho de grande esperança” no Ensino Fundamental - Anos Finais

Eu conto como contam na minha terra, de outro modo não sei contar.
Cervantes

Afirmava Bakhtin (2017, p.11) que a “literatura é parte inseparável da cultura”. Toda vivência artística de um povo comunica uma experiência peculiar no mundo, uma cultura literária que só se revela plenamente em diálogo com a experiência do outro, com outra cultura e nesse encontro ambas se enriquecem, pois propõem-se questões que revelam as profundezas dos sentidos do outro, os quais são, ao mesmo tempo, nossos.

Nesse encontro dialógico entre duas culturas, a experiência alheia pode ser vista como diferente, mas não deve ser depreciada, desprezada ou desprestigiada, vale ressaltar que:

A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 2011, p. 193)

Assim, “[...] é indispensável tanto a literatura sancionada, quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante” (CANDIDO, 2011, p. 177-178). Deste modo, apresentar aos alunos um autor que retrata as manifestações culturais nordestinas a partir da perspectiva do “Brasil real” para revelar os problemas do homem é essencial, porque revela também a perspectiva daquele que enfrenta diariamente a árdua tarefa de viver às margens da sociedade. É isto o que Ariano Suassuna se propõe a fazer: recriar um Brasil em que o povo tem voz e força ao enfrentar a aristocracia rural, a instituição religiosa, a pequena burguesia, as adversidades do sertão e da vida. Segundo Maximiano Campos, a obra de Suassuna é uma interpretação:

[...] desse Brasil maioria, cuja grandeza está na descomunal maneira de ser originalmente, morenamente, mestiçamente, uma grande nação. Um Brasil não dos burocratas, dos burgueses que confundem a ordem com a incapacidade do sonho e da criação. Mas um Brasil dos seus poetas, dos seus fidalgos populares e sonhadores, dos cantadores, dos vaqueiros, dos

trabalhadores que genialmente improvisam e criam essa sua grandeza. Há que distinguir o Brasil legal do real. (CAMPOS, 2017, p.768)

Poeta, dramaturgo, romancista, ensaísta e artista plástico, Ariano Vilar Suassuna nasceu na cidade da Paraíba (hoje João Pessoa) em 1927 e faleceu no Recife em 2014. Sua vida e obra foram drasticamente marcadas pelo assassinato de seu pai, o deputado federal João Suassuna, durante as lutas políticas da “Revolução de 30²³”, conforme explica o próprio Suassuna em depoimento a Nogueira:

Eu cresci lendo jornais falando mal de meu pai...Era a luta do bem contra o mal. O bem era o urbano, que representava a modernidade, o progresso, o governo. O mal era meu pai, que significava o atraso, o primitivo, por ser rural. Sabe o que fiz, para conseguir viver, pois aquilo me doía muito?...Resolvi inverter: o bem era o rural, o mal era o urbano...Pautei toda minha vida nisso... Isso teve sempre uma repercussão enorme em toda minha obra... (NOGUEIRA, 2002, p.31)

É no sertão da Paraíba que Ariano passa parte de sua infância, primeiro na fazenda Acauhan, depois no município de Taperoá, palco em que se passa a obra *Auto da Compadecida*. A partir de 1942, sua família muda-se para o Recife, onde Suassuna inicia oficialmente sua carreira literária com a publicação do poema “*Noturno*” no Jornal do Commercio em 1945. Apenas 10 anos depois, o autor será consagrado por sua obra prima, o *Auto da Compadecida*, que ainda hoje o revela como um dos maiores dramaturgos brasileiros.

A crítica mais influente do país descobriu em 1957, quando da primeira encenação desta peça, um teatro brasileiro novo que, se por um lado, era profundamente ligado às nossas raízes, por outro, apontava para uma abertura universal; pois ao pôr em discussão, sob a perspectiva local, problemas comuns ao ser humano, despertava o interesse para além de nossas fronteiras. Essa e outras obras de sua autoria, fruto do elo com o Teatro do Estudante de Pernambuco (TEP), de raízes nordestinas e populares, representaram para Suassuna uma guinada em direção ao Cômico como se o autor tivesse finalmente encontrado, no riso, uma possibilidade real de abrandar a tragédia que se abateu sobre sua infância²⁴, e externar, conforme dito por ele, sua crítica perante a sociedade.

²³ Vale ressaltar que, na historiografia brasileira, alguns historiadores consideram que esse episódio foi um Golpe de Estado. Para melhor compreensão desse conceito, sugere-se consultar a Teoria Política de Golpe desenvolvida pelo francês Gabriel Naudé em 1639.

²⁴ Cabe destacar que, no ensaio *O Humor* (1927), Freud chama atenção para o uso do humor como mecanismo de defesa que visa anular a dor e o sofrimento em favor do princípio do prazer.

Suassuna adentra as raízes populares da cultura nordestina e retrata o sertanejo, sua trajetória sofrida de resistência à seca, à fome, à injustiça, à incerteza, à tristeza, à morte; retrata, enfim, o mundo do sertão e revela o sertão no mundo de cada um.

Minha visão é essa: uma obra terá tanto mais interesse quanto mais ela revelar os problemas do homem, através dos problemas locais [...]. Eu acho que todos nós que pertencemos a um Brasil privilegiado temos uma parcela de culpa muito grande. São 500 anos de exclusão. Isso precisa ser questionado e nem sempre é. Mas o que eu preciso observar para vocês é que estamos falando de uma cultura oficial, acadêmica, em relação à qual as camadas mais pobres permanecem distantes – só que elas têm a sua própria cultura; têm a sua pintura, a sua gravura, sua música, seu teatro, sua poesia. Machado de Assis dizia que existiam dois países dentro do Brasil, o país oficial e o país real. O país real seria bom, revelaria os melhores instintos, mas o Brasil oficial não passaria de algo caricato, burlesco. O Brasil oficial, ao qual nós pertencemos, tem a obrigação de chamar a atenção para essa realidade. (SUASSUNA, 2000, p.38-39)

Na concepção de Suassuna, ao Brasil real pertencem a população de baixa renda, os desprivilegiados que não têm amparo das instituições públicas, os que não têm voz na mídia, os trabalhadores desprovidos dos meios de produção. Já o Brasil oficial, ao contrário, é composto pela população de renda alta, privilegiados detentores dos meios de produção, ricos proprietários de terras, comerciantes abastados. Sua obra, em especial o *Auto da Compadecida*, será alicerçada no jogo de contraposições entre estes dois “Brasis”.

Para chamar a atenção da sociedade a esta realidade, Suassuna funde o popular e o erudito, isto é, parte da literatura popular, em especial do romanceiro popular nordestino, mas também traz a herança ibérica e medieval que marcaram a literatura local para compor suas obras. A partir das influências de Federico Garcia Lorca, Pedro Calderón de la Barca, Miguel de Cervantes, Lope de Vega, Gil Vicente, Dante Alighieri, Dostoiévski e de autores brasileiros como Euclides da Cunha, Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, José Lins do Rego, Leandro Gomes de Barros, Leonardo Mota e tantos outros, Suassuna ressignifica o sertão nordestino.

Apesar de sofrer influências de diversas obras, o autor não deixa de fincar raízes profundas naquilo que constitui sua essência, a literatura popular nordestina. Esta estabelece um intercâmbio entre expressão oral e escritura, entre o folheto de cordel e a voz da cantoria e constitui uma “tradição viva”²⁵, peculiar, fecunda que se furta a imitar padrões de movimentos estéticos europeus para priorizar as aspirações do povo do Brasil real.

²⁵ Termo usado por Suassuna na obra *“Seleção em prosa e verso”* para referir-se à literatura popular brasileira.

Assim, o texto popular, fonte de inspiração e modelo narrativo de Suassuna manifesta-se de três modos diferentes em suas obras segundo a professora Dra. Idelette Muzart Fonseca dos Santos, estudiosa do autor.

[...] um modo constitutivo, quando o folheto é utilizado pelo escritor como “material de base” e submetido à reescritura; um modo ilustrativo, quando o texto popular é citado ou interpretado, funcionando como referência cultural; um modo participativo, quando uma personagem do folheto ingressa no universo teatral de Suassuna. (SANTOS, 1999, p.235)

Na obra *Auto da Compadecida*, observa-se a presença destas três diferentes manifestações do folheto de cordel. O personagem central da peça, João Grilo, ingressa na obra dentro do “modo participativo” como uma homenagem de Suassuna ao herói do romance de cordel intitulado *As proezas de João Grilo*, de João Martins de Athayde (1877-1959). A peça como um todo é concebida segundo o “modo constitutivo”, pois o material de base de Suassuna foi, no primeiro ato, o trecho *O enterro do cachorro*, parte do folheto *O dinheiro* de Leandro Gomes de Barros; no segundo, a *História do cavalo que defecava dinheiro*, citada por Leonardo Mota no livro *Violeiros do Norte*; e, no terceiro ato, os folhetos *O castigo da Soberba* de autoria de Anselmo Vieira de Sousa e *A peleja da alma* de Silvino Pirauá de Lima. Destaca-se ainda que, neste último ato, ao fazer um apelo à Virgem em formato de oração, João Grilo reproduz a Canção de Canário Pardo, o cantador de Paraguaçu, e uma Cantiga Portuguesa, o que caracteriza o “modo ilustrativo” descrito por Santos.

É preciso ressaltar, no entanto, que não se trata de plágio, conforme insinuam alguns:

[...] certa vez um crítico teatral abordou Ariano Suassuna e o inquiriu a respeito de alguns episódios do *Auto da Compadecida*. Disse ele: “Como foi que o senhor teve aquela ideia do gato que defeca dinheiro?” Ariano respondeu: “ Eu achei num folheto de cordel.” O crítico: “E a história da bexiga de sangue e da musiquinha que ressuscita a pessoa?” Ariano: “Tirei de outro folheto.” O outro: “E o cachorro que morre e deixa dinheiro para fazer o enterro?” Ariano: “ Tirei de outro folheto, também.” O sujeito impacientou-se e disse: “Agora danou-se mesmo! Então, o que foi que o senhor escreveu?” E Ariano: “Oxente!Escrevi foi a peça!” (TAVARES, 2014, p.177)

O aproveitamento dos folhetos não caracteriza plágio, pois Suassuna não escreveu os atos de sua peça com enredos tais quais se apresentavam naquelas obras populares. Segundo Tavares (2014, p.179), ele “[...] muda o que lhe convém, mantém intacto o que lhe interessa, e

parece sentir-se à vontade com isto. [...] Histórias, cenas e versos são sempre os mesmos, por força da Tradição, mas são sempre outros, por força da visão pessoal de cada artista”. Suassuna trouxe a essência daqueles “causos”, mas acrescentou a eles sua experiência e criatividade, transformando-os em um todo renovado e vivificado, em uma nova obra literária.

Recontar uma história alheia, para o poeta e o dramaturgo popular, é torná-la sua, porque parece existir na cultura popular a noção de que a história, uma vez contada, torna-se patrimônio universal e transfere-se para o domínio público. Autoral, apenas, é a forma textual dada à história por cada um que a reescreveu e reescreverá. (TAVARES, 2014, p.180)

A originalidade da obra se explica também pelo modo como Suassuna tratou a temática, o autor destaca os embates socioideológicos que permeiam os diferentes segmentos sociais do sertão nordestino em meados do século XX e tematiza, sobretudo a situação daqueles que se encontram em posição inferior na ordem social.

Por isso seus protagonistas de maneira geral não se identificam com aqueles que detêm posições de mando e as autoridades se revestem de um caráter distante e negativo. Até mesmo personagens que exercem o comando no âmbito doméstico e familiar são contestados. Apesar da importância que têm os padres no Sertão, nem eles escapam ao desnudamento. Assim, pelo grotesco e pelo exagero cômico de suas peças, o artista demonstra a necessidade de que o protagonista seja sempre ardiloso para não fracassar em seus intentos, ao mesmo tempo que denuncia as situações indesejáveis e discutíveis que poderiam ser reformuladas naquela sociedade [...] Tais personagens retratam a gama de pobres coitados viventes do Sertão em toda a sua variedade (cangaceiros, beatos, retirantes, cantadores, mentirosos, valentões, sedutores etc.), com destaque para os que têm ligações com as histórias dos folhetos de cordel, como os astuciosos João Grilo e seu duplo Chicó [...]” (VASSALLO, 2000, p.152)

João Grilo e Chicó, heróis da narrativa, são considerados exemplos de esforço pela sobrevivência na luta do dia a dia; neles o público projeta suas aspirações e compensa suas frustrações. O primeiro, diferente de Macunaíma, não é um “herói sem nenhum caráter”, como alguns críticos e estudiosos da obra têm insistido em classificar. Quanto a essa comparação, Suassuna rebate:

Eu não aceito a comparação porque o povo em Macunaíma é olhado de um ponto de vista negativo. E o próprio personagem é dado por Mário de Andrade, que é o pai dele, como um herói sem caráter. Então João Grilo foi chamado de anti-herói e de herói sem caráter e eu protestei [...]. Na minha opinião, João Grilo é um herói mesmo, está certo? Vocês vejam: João Grilo

vence a aristocracia rural na pessoa do major Antônio Moraes, ele vence a burguesia urbana nas pessoas do padeiro e da mulher do padeiro, ele vence até o diabo! Ele vence a polícia, os cangaceiros, não é? E vence o clero, o clero corrupto. Então, se um homem desse não é herói, eu não sei mais quem é herói não. (SUASSUNA, 2015 p.94)

Nota-se que João Grilo não tira vantagem de Chicó, seu sócio; ao contrário, ajuda-o e divide com ele o dinheiro que consegue, porque ambos têm acima de tudo um objetivo nobre, sobreviver, e não há, para o homem do povo, carente de tudo, drama maior a ser resolvido. João Grilo expressa, segundo Nogueira (2002, p.36), “a necessidade incontida de vencer o monstro representado pelas condições adversas do sertão”. Ele e Chicó vencem, por meio da astúcia, os poderosos que os exploram tanto no plano terreno, quanto no plano celestial, e sobrevivem, ao final, como heróis de traços picarescos.

A picardia característica desses personagens não se define como protótipo do pícaro²⁶ anti-herói, malandro, aproveitador e desleal, mas se assemelha àquela que remete a sua atitude de resistência diante de uma sociedade desigual e hostil. João Grilo e Chicó tornam-se porta-vozes da coletividade marginal, usam a astúcia e a esperteza para livrarem-se dos problemas e, ao atacarem os grupos dominantes, desnudam a relatividade dos valores consagrados pela sociedade; assim, revelam em cada “embrulhada” uma crítica social aguda e penetrante.

O pícaro é a paródia do processo de ascensão dentro de uma sociedade que rejeita os valores da burguesia e onde o parecer tinha prevalência sobre o ser. Assim sendo, o pícaro finge do começo ao fim ser o que não é; e denuncia com isto uma sociedade cujo comum denominador é a hipocrisia. (GONZÁLEZ, 1988, p.44)

A dupla João Grilo e Chicó corresponde ainda a uma separação da personalidade dupla do pícaro do folheto, pois Chicó, herdeiro da sabedoria popular, se expressa frequentemente por meio de provérbios e adivinhações, revela-se mais ingênuo, sonhador, intuitivo, não se atém aos detalhes, é mais sincrético que analítico, é mentiroso, covarde, contudo mesmo tendo dúvidas sobre o sucesso da empreitada, executa os planos de João Grilo e confia na inteligência do parceiro. Em contrapartida, João Grilo é esperto, corajoso, arquiteta suas ações, tem metas bem definidas, é mais crítico, cético em relação à sociedade,

²⁶ As características desse pícaro hispânico são discutidas na obra *A saga do anti-herói: estudo sobre o romance picaresco espanhol e algumas de suas correspondências na literatura brasileira*, de autoria de Mario M González (1994).

realista, observador, detalhista, lógico, analista, sobrevive às mazelas do Sertão graças a sua inteligência, vivacidade e cumplicidade de Chicó, seu sócio e fiel amigo nas “embrulhadas”.

Toda a astúcia destas personagens é materializada pelo discurso, o pão cotidiano ganha-se na luta por meio das palavras. É possível notar, ao longo da obra, que João Grilo e Chicó utilizam diversas técnicas retórico-argumentativas para persuadir seus oponentes e obter os resultados desejados, conforme será visto no capítulo seguinte. Vencer os adversários e os infortúnios por meio da argumentação satisfaz melhor à expectativa da plateia, pois “o recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA 2005, p.61), portanto é o emprego de estratégias retórico-argumentativas que garante o sucesso da dupla:

A sobrevivência dos dois pícaros resgata a necessidade da arte, independentemente da situação econômica dos espectadores. A estética picaresca faz explodir risos e gargalhadas em coro, como se fora um personagem coletivo a vibrar com o todo do espetáculo (GUIDARINI, 1992, p.24-25).

Ainda segundo Guidarini (1992, p.22) “o prazer dos espectadores acompanha e aplaude as proezas do explorado contra os exploradores”, visto que as técnicas retórico-argumentativas presentes no discurso atingem os interesses subjacentes da plateia que, igualmente ferida e pisoteada pelos mais fortes, se identifica com a obra e enxerga na ficção a punição às injustiças da realidade.

Eu acho que, de certa maneira, a arte é, sim, um acerto de contas com a realidade. Eu acho que a arte, por natureza, não é uma imitação do real, é uma recriação. É uma realidade magnificada. Não é a realidade do dia-a-dia. Se fosse para imitar a realidade do dia-a-dia, melhor seria ficar com a própria realidade. (SUASSUNA, 2000, p.43)

A grandeza de Suassuna, ao construir esses tipos de personagens, está na capacidade de transformar o trágico - a pobreza extrema, a fome, a luta pela sobrevivência - em cômico e, por intermédio do cômico, encontrar uma saída para o trágico, pois, por meio do riso popular, o autor leva o público a se manifestar, refletir sobre os valores dessa sociedade contemporânea e se posicionar favoravelmente à dupla João Grilo e Chicó.

Ademais, o próprio gênero teatral²⁷ contribui para aflorar as emoções, o *páthos* do público em geral. Meyer, teórico da argumentação, explica que:

Quando o *páthos* se torna dominante, isso significa que se está diante de um gênero no qual o problemático, representado por outrem, está explícito [...]. Será a tragédia, ou de maneira geral o teatro, que vê os protagonistas questionarem e responderem – e, nesse caso, diferenciarem-se pelo enfrentamento. (MEYER, 2007 a, p.112-113)

Há de se ressaltar ainda que, no teatro, nada existe a não ser através dos personagens representados pela presença viva e carnal do ator²⁸ que tem o poder de persuadir o público por meio de sua encenação uma vez que se serve da *actio*²⁹, isto é, de elementos extratextuais como ritmo, pausa, entonação, gestualidade para atualizar o discurso e dar a ele uma vivacidade, uma expressividade, uma potência que ele só tem quando em contato com o público nessa interação: ademais, a memorização do texto, além de dar credibilidade ao ator, abre espaço também a improvisações que são, por vezes, bem sucedidas porque rompem o “horizonte de expectativa”³⁰ do auditório em relação à obra já conhecida. O professor Antonio Candido, ao abordar o gênero teatro, reconhece esse poder persuasivo da encenação:

A história não nos é contada, mas mostrada como se fôsse de fato a própria realidade. Essa é a vantagem específica do teatro, tornando-o particularmente persuasivo às pessoas sem imaginação suficiente para transformar, idealmente, a narração em ação: frente ao palco, em confronto direto com a personagem, elas são por assim dizer obrigadas a acreditar nesse tipo de ficção que lhes entra pelos olhos e pelos ouvidos. (CANDIDO, 1968, p.64)

²⁷ O termo “gênero” foi empregado tal qual a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos presente na obra *Estética da Criação Verbal*. O gênero teatral é por excelência uma arte da representação que ganha corpo quando os atores encarnam personagens, mas não pode ser reduzido à encenação. O texto literário, base do espetáculo no caso de Suassuna, tem notória carga literária, especialmente no que se refere à expressividade da palavra, da língua.

²⁸ Referimo-nos ao teatro na dimensão de espetáculo encenado, pois sabemos que “[...] falta ao diálogo teatral escrito aquilo que se supõe existente somente no palco” (MOISES, 2012, p.645). Essa lacuna atinge a construção do *páthos* no que se refere aos elementos extratextuais.

²⁹ Neste parágrafo nos referimos à *actio* e à *memoria*, componentes do sistema retórico para os gregos e posteriormente romanos. Este tema foi pormenorizado no capítulo anterior.

³⁰ O termo “horizonte de expectativa” foi usado por nós tal qual na obra “*A história da literatura como provocação à teoria literária*”, de Hans Robert Jauss (1994), teórico da Estética da Recepção.

Entretanto, ainda que a encenação constitua o ápice da atividade teatral na peça, ela não pode se desprender totalmente do texto literário, porque é o texto escrito que preserva a peça encenada e garante sua sobrevivência ao longo do tempo.

[...] no Teatro, a parte literária é tão importante que, apesar de uma peça só se completar mesmo com a encenação, a leitura de seu texto oferece, ao leitor, o que a obra tem de fundamental. Essa parte literária, de ação e verbal da peça é imutável e sobrevive, se a peça é boa, aos variados tipos de encenação em moda durante a passagem do tempo. (SUASSUNA, 1979, p.298)

A peça teatral, seja ela encenada ou em sua dimensão escrita, torna-se o espaço da alteridade, pois é por meio da representação da “realidade magnificada” que os problemas são expostos, questionados e sujeitos à discussão. Em Ariano Suassuna, isto está ainda mais evidente, pois ele recorre a fontes populares provenientes de folhetos de cordel e da tradição oral para construir seus textos, compartilhar e questionar valores do/com o público, a fim de construir uma sátira social.

Deste modo, suas comédias teatrais, dentre elas o *Auto da Compadecida*, procuram recuperar e produzir mecanismos narrativos da comédia medieval e renascentista da Europa e da comédia popular do Nordeste, assim o autor aproxima gêneros de origem erudita àqueles de origem genuinamente popular:

Suassuna se vale das criações populares coletivas e da técnica da recriação de fórmulas clássicas, “autos”, “alegorias”, “parábolas”, para religar seu trabalho às raízes nativas de Portugal e Espanha, a folguedos carnavalescos e festas religiosas medievais” (GUIDARINI, 1992, p.10)

O próprio título da obra remonta suas origens, um auto designativo de um gênero teatral originário da Europa medieval desde o século XIII, cuja temática recaia inicialmente sobre um assunto de caráter religioso fundado na moralidade e que posteriormente ganhou feição nitidamente popular ao retratar também temáticas profanas com o objetivo de satirizar as pessoas.

Assim como nos autos vicentinos nos quais Suassuna se inspirou, também na obra *Auto da Compadecida* há presença de personagens alegóricos que remetem ao cristianismo e uma pluralidade de tipos sociais que expõem a condição dos sujeitos de diferentes segmentos

e instituições para desvelar os embates e contradições socioideológicos que permeiam as relações da época.

Entretanto, diferente de Gil Vicente, que retrata a sociedade portuguesa, Ariano Suassuna recria os conflitos do sertão nordestino em meados do século XX a partir da literatura de cordel, dos romances e das histórias populares e ainda acrescenta o contexto circense, herança da infância, à concepção cênica da obra.

O circo é a metáfora que comanda a cosmovisão do autor. Suassuna (2008, p.212) explica que “ a visão do Circo é fundamental para se entender não só meu Teatro, mas toda a poética que se encontra por trás dele, do meu romance, da minha poesia e até da minha vida, como um dia talvez venha a revelar melhor. ”

Este circo que se configura como elemento essencial da obra suassuniana revela-se de forma muito clara e marcada no *Auto da Compadecida* com a presença de um palhaço-narrador que se mostra alter ego do autor logo no início da obra:

Ao escrever esta peça, onde combate o mundanismo, praga de sua igreja, o autor quis ser representado por um palhaço, para indicar que sabe, mais do que ninguém, que sua alma é um velho catre, cheio de insensatez e de solércia. Ele não tinha o direito de tocar nesse tema, mas ousou fazê-lo, baseado no espírito popular de sua gente, porque acredita que esse povo sofre e tem o direito a certas intimidades. (SUASSUNA, 2014, p.18)

É o palhaço quem apresenta ao público os personagens, descreve o cenário, anuncia, comenta e arremata a ação encenada no espetáculo, liga os três atos da peça e estabelece uma ponte entre o mundo da cena e aquele da plateia para a qual se dirige de modo cúmplice e convida à interação. Ele ultrapassa, portanto, a “fronteira estética que existe entre encenação e realidade” (NEWTON JÚNIOR, 2000, p.85) e representa, enfim, a transformação do próprio autor que passa de palhaço-narrador no início da peça a cantador poeta no final.

Além do palhaço-narrador, também os personagens João Grilo e Chicó reproduzem a tradição circense de “O Palhaço e O Besta” e de “ Mateus e Bastião”, conforme explica Suassuna (2014b, p.24):

O que me interessava era novamente recriar uma tradição do teatro popular, esta circense: a que apresenta sempre ao lado de um palhaço astuto, meio maldoso e valente, um outro, bobo, ingênuo, moralista e covarde. [...] Aliás, o professor Enrique Martinez López, na exegese admirável com que honrou o *Auto da Compadecida* – a mais completa, profunda, compreensiva e erudita que eu podia desejar –, salientou, com enorme agudeza, o fato de que

Chicó era o bobo oficial da peça, muito mais palhaço do que o Palhaço. As duplas João Grilo e Chicó e Cancão-Gaspar, são, assim, uma recriação da dupla circense que o povo, com seu instinto certo, batizou admiravelmente de O Palhaço e O Besta. [...] ou no mundo da arte, como o Mateus e o Bastião, do Bumba-Meu-Boi.

A obra teatral de Suassuna vincula-se à prática social do sertanejo de contar e cantar sagas populares. Não é ao acaso que o autor se denomina contador de estórias; além disso:

A figura do narrador, incorporada como um dos elementos-chaves no drama picaresco de Suassuna, se religa às tradições e costumes dos sertanejos, que se valem dos seus cantadores com suas estórias de caráter épico para passá-las de geração em geração, como memória coletiva fundadora dessas comunidades. (GUIDARINI, 1992, p.26).

Este retorno à tradição e à consciência coletiva numa relação permanente entre folheto de cordel e cantoria traz uma singularidade à literatura popular nordestina e conseqüentemente à obra de Suassuna, porque o autor não marginaliza a dimensão oral dessa literatura, mas faz questão de valorizá-la. Seus textos vêm compostos por ações e palavras não de letrados, mas de “[...] detentores duma técnica de narração sem igual, os pícaros e os trapaceiros circenses. Ariano Suassuna, sendo da classe dominante, dá estatuto ao narrador oral. Dá-lhe voz. Dá-lhe rosto. Por isso, ganha significação social e literária” (GUIDARINI, 1992, p. 27).

As estórias que estão na consciência coletiva do povo e que se tornaram praticamente domínio público depois de contadas são compreendidas pelo grande público devido à temática, conforme afirma Suassuna: “o povo brasileiro entende o meu teatro – e não estou com isso fazendo um auto-elogio. Esse entendimento vem das histórias populares, nas quais me baseio. Eu pensava que essas histórias fossem locais. Mas não. São universais, simbólicas” (SUASSUNA, 2000, p.25).

Tanto no *Auto da Compadecida*, quanto em outras obras do autor, tais como *A pena e a lei* ou o *Romance d’A Pedra do Reino*, o mundo suassuniano tem uma particularidade geográfica: sua capital literária é Taperoá, uma pequena cidade do Cariris Velhos, no sertão da Paraíba em que o autor passou sua infância e deu os primeiros passos em direção à literatura. A relação de Ariano Suassuna com o sertão, com a terra, passa obrigatoriamente por esta cidade, que representa para ele “uma Pasárgada real, e não imaginária [...] um reino

possível, elo de ligação com o passado e lugar de congraçamento com o Sertão” (NEWTON JÚNIOR, 2014, p. 23).

Na obra *História d’ O rei degolado nas caatingas do sertão: ao sol da onça caetana*, o autor descreve o espaço geográfico do sertão por meio da personagem Quaderna: “O Sertão é bruto, despojado e pobre, mas, para mim, é exatamente isso o que faz dele o Reino! ” (SUASSUNA, 1977, p. 65); esse encantamento com o sertão não está apenas nas palavras de seus personagens, mas também nas suas:

O Sertão, como eu disse, é o mundo, que o homem tem que decifrar, para dar-lhe aquilo que ele não tem por si só, um sentido. É a esfinge a resolver, a Onça a domar, mesmo sabendo que essa fera, bela como seja, é hostil e feroz, e terminará por nos despedaçar com suas garras. (SUASSUNA, 1967, p.84)

Segundo Nogueira (2002, p.45), o sertão suassuniano “faz com que os sertanejos se proponham as mesmas perguntas de todos os homens: Quem somos? De onde viemos? Onde estamos? Para onde vamos? ”. Nesse grande picadeiro, em que os personagens trazem os dramas da condição humana, Suassuna dá voz e direito de defesa aos tantos “amarelinhos”, “mais abandonados do que o cachorro do padeiro” e busca, por meio da ficção, redimir as injustiças da vida real daqueles que continuam sonhando com dias melhores.

Apesar de o sertão, o regional, ser intrínseco à obra e à vida de Saussuna, não se pode afirmar que ele pertença ao Movimento Regionalista de meados dos anos 1930; há de se ponderar certas aproximações, pois o próprio autor discorda desta perspectiva:

Eu comecei a discordar do regionalismo ainda na década de 50. Mesmo sem ter formulado teoricamente a minha discordância, eu já me opunha ao regionalismo, que ao meu ver se apresentava como neonaturalismo. Naquela época eu estava escrevendo o *Auto da Compadecida*, as pessoas me perguntavam se era uma peça regionalista e eu dizia que sim, só para facilitar. Eu tinha certeza, já em 1955, quando estava escrevendo o *Auto*, que a peça podia ter alguns pontos de contato com o nosso José Lins do Rego pelo fato de a ação se passar no sertão, de aparecer um cangaceiro, mas ao mesmo tempo eu tinha consciência de que era algo diferente, que a proposta era diferente. A peça tem um elemento mágico, circense, que não era regionalismo. Era uma herança que havia em mim do romanceiro popular. Então comecei a discordar do regionalismo. (SUASSUNA, 2000, p.34-35)

Desta relação com a tradição popular nordestina surge na década de 1970, liderado por Ariano Suassuna, o Movimento Armorial, cujo objetivo central era criar uma arte brasileira

erudita fundamentada nas raízes populares para através dela lutar contra o processo de descaracterização e desvalorização da cultura brasileira. A reunião de poetas, cantadores, músicos, pintores, atores, ceramistas, bailarinos em um projeto de resgate das raízes populares brasileiras e a construção de uma arte de qualidade, talvez tenha sido, dentre todos os seus feitos, a mais profunda originalidade de Suassuna.

A divulgação desta arte e de sua literatura pelo país era evidentemente uma preocupação do autor, não por uma questão econômica, mas social e popular. Quando perguntado em entrevista aos *Cadernos de Literatura Brasileira* se se sentia frustrado pelo fato de os leitores mais simples estarem distantes de suas obras, Suassuna respondeu:

Isso me machuca muito. E aí, tenho que apostar no futuro. Um país com 160 milhões de habitantes, onde as tiragens iniciais maiores não passam de 150 mil exemplares - e são raríssimas -, vocês vejam a defasagem. Então, tenho que apostar na passagem do tempo ou em que a TV cada vez mais coloque a literatura ao alcance da população. O *Auto da Compadecida*, por exemplo, depois de passar, no início deste ano, na televisão e ser adaptada agora para o cinema, voltou a ganhar destaque nas vitrines das livrarias. E nem é preciso que o livro venda. Basta que as pessoas tomem conhecimento da obra. (SUASSUNA, 2000, p.47)

De fato, um autor que se preocupa com o povo a ponto de promover um movimento de valorização profunda da arte popular e da cultura brasileira, como foi o Movimento Armorial, é singular na história da literatura brasileira e deveria tornar-se evidente aos olhos dos jovens de todo o país.

A apresentação da obra de Suassuna passa necessariamente pelo contato do discente com diferentes tipos de arte. Visto que a relação do texto literário com o folheto de cordel é intrínseca, há de se mostrar também ao aluno a arte plástica, presente na gravura da capa; a arte literária, representada pela poesia narrativa e a arte musical, pois o folheto é cantado; é dessas múltiplas artes que se constitui esta literatura, afinal:

O autor de uma obra só está presente no conjunto da obra, não se encontra em nenhum elemento destacado desse conjunto, e menos ainda no conteúdo separado desse conjunto. O autor se encontra naquele momento inseparável em que o conteúdo e a forma se fundem intimamente. A crítica costuma procurá-lo no conteúdo destacado do conjunto [...]. Vemos o criador apenas em sua criação, nunca fora dela (BAKHTIN, 2017, p. 64-65)

A construção discursiva do texto reflete também por meio da perspectiva retórico-argumentativa, a lógica de valores que o autor quer enfatizar e aqueles que ele questiona. Desde a escolha lexical, a construção das personagens, a seleção do tema, a forma como ocorre a tematização das questões polêmicas, o emprego de estratégias argumentativas, a adequação ao auditório, Suassuna se posiciona por meio dos personagens e requer de seu leitor uma tomada de posição ativa, um ato responsivo que se materialize na vida: “[...] normalmente eu acho que o autor pede um leitor como ele. Um leitor que pelo menos corresponda, que saiba o que ele está perguntando e o que está respondendo” (SUASSUNA, 2000, p.47).

Explorar com o aluno do ensino fundamental – anos finais esta dimensão retórico-argumentativa da obra *Auto da Compadecida* é fornecer a eles ferramentas para pensar o mundo por meio da “[...] argumentatividade como constituindo um componente fundamental da atividade da linguagem em todas as suas manifestações” (MOSCA, 2000, p.105). Ensiná-los a descortinar o que está em questão na obra e para além dela na vida é mostrar a eles uma nova perspectiva: “eu digo sempre, quando eles (jovens) me procuram, que para mim literatura e vida são uma coisa só. Se for assim para eles, muito bem, que sigam em frente. Deste modo, eles poderão encontrar um caminho de grande esperança ” (SUASSUNA, 2000, p.51).

CAPÍTULO 5: Análise retórico-interacionista da obra *Auto da Compadecida*: o embasamento necessário a práxis

A nova função da retórica é identificada com o fazer-nos tomar consciência da existência do discurso.

Renato Barilli

Antes de adentrar o cenário de Taperoá e o mundo suassuniano, faz-se necessário esclarecer os procedimentos teórico-metodológicos adotados na construção da análise a seguir. Portanto, retomaremos, brevemente, as correntes teóricas norteadoras desta tese, apresentadas no terceiro capítulo, para situar em que medida as vertentes Retórica e Interacionista moldam nossa concepção de *éthos* e nos permite expandi-la ao examinar a construção etótica de João Grilo perante seus auditórios/argumentadores no *Auto da Compadecida*. A Retórica Antiga de base aristotélica, a Nova Retórica representada pelos estudos perelmanianos e o Interacionismo descrito por Christian Plantin e Rui Grácio orientarão majoritariamente a análise sob a perspectiva da Argumentação e motivação, paralelamente, a concepção de *éthos* adotada nesta tese que perpassa tanto autores da Retórica Antiga, como Aristóteles, quanto da Pragmática Moderna como Eggs, da Análise do Discurso como Amossy e Maingueneau e da Argumentação como Meyer. Findada essa discussão, procederemos à análise subdividida pelos respectivos atos da peça.

5.1. Rediscutindo a noção de *éthos*: procedimentos teórico-metodológicos.

Concebendo a retórica sob o ponto de vista da influência e da persuasão, tal como destacado por Aristóteles e ratificado por Perelman e Olbrechts-Tyteca no *Tratado da Argumentação: a nova retórica*, propusemos-nos a observar, a partir da seleção e apresentação dos elementos que servirão de ponto de partida à argumentação, de que forma o orador constrói seu discurso em termos estruturais, segundo a tipologia de argumentos descrita por Perelman, para desencadear a adesão do auditório.

Considerando as três provas de persuasão fornecidas pelo discurso: *éthos*, *páthos* e *lógos*, elegemos a construção etótica do personagem João Grilo perante seu auditório no *Auto da Compadecida* como a linha condutora de nossa análise, porque o *éthos* é, segundo Aristóteles, um dos principais meios de persuasão, de forma que sua fluidez nos possibilita abarcar toda a dinâmica retórico-argumentativa presente no texto.

Isso, entretanto, não denota a desvalorização das demais provas. Entendemos, pois, que esses três grandes eixos da comunicação persuasiva caminham juntos, por isso será possível perceber, ao longo do capítulo de análise da obra, referências tanto ao *páthos*, quanto ao *lógos*. Afinal o *éthos* se produz no *lógos*, na competência argumentativa manifesta pelo orador e na sua capacidade de sensibilizar o ouvinte, tocar suas emoções, despertar-lhe o *páthos*.

A concepção de *éthos* adotada na análise, entretanto, extrapola a clássica vertente aristotélica em que se constitui essencialmente pela “imagem de si” construída no discurso. Admitimos, obviamente, a relevância do *lógos* na construção etótica do orador, afinal, é por meio da análise discursiva, retórico-argumentativa, que investigaremos a construção etótica de João Grilo no capítulo a seguir.

Consideramos, todavia, para além do discursivo, também o pré-discursivo de Maingueneau; os *éthé* prévio e efetivo abordados por Meyer; sua dupla dimensão, moral e estratégica, descrita por Eggs; a relação entre os *éthé* pré-discursivo e discursivo que balizam a avaliação da audiência consoante o estatuto institucional do locutor e as representações culturais preexistentes, compartilhadas, ou seja, os estereótipos tratados por Amossy. A fim de pontuar quais aspectos dessas perspectivas orientam nossa análise e de que modo se adequam a essa pesquisa, procederemos, nos parágrafos seguintes, à síntese de cada um dos teóricos mencionados tendo em vista, estritamente, os conceitos assumidos.

Persuade-se pelo caráter, quando o discurso tem uma natureza que confere ao orador a impressão de ser digno de fé, afirmava Aristóteles (2012), no clássico *Retórica*. A questão, segundo essa concepção, reside na “impressão”, isto é, na verossimilhança do caráter que o orador deve mostrar ao auditório, por meio do discurso, para ser aceito: distingue-se, pois, esse “habitus” (*héxis*) dos atributos reais do orador.

A avaliação da audiência delimita a ação retórico-discursiva, a ponto de levá-lo a adequar-se aos ouvintes, conforme, posteriormente, Perelman destacou. A fim de parecer digno de fé, o orador deve conjugar três qualidades em seu discurso: prudência (*phrónesis*), virtude (*areté*) e benevolência (*eúnoia*). Por meio delas, garante Aristóteles, pode-se dispensar até mesmo as demonstrações, pois aquele que aparenta possuir todas essas qualidades inspira confiança nos que ouvem.

De fato, a concepção aristotélica nos é apropriada tanto a partir da dimensão discursiva do *éthos*, pois na obra a ser analisada a construção etótica de João Grilo ocorre por meio do texto teatral, quanto sob a perspectiva da adequação discursiva do orador ao auditório, tendo em vista a construção de credibilidade, pois no *Auto da Compadecida* João Grilo transmite discursivamente a impressão de ser digno de fé mediante alguns auditórios.

A concepção Retórica, entretanto, não satisfaz toda a análise, porque desconsidera a bagagem dóxica do auditório, isto é, o saber prévio que esse dispõe acerca do orador, as “imagens de si” e representações culturais preexistentes, a posição institucional dele e sua legitimidade frente aos ouvintes, concepções essas que são desenvolvidas pelos demais autores os quais passamos a abordar.

Eggs (2011), na pragmática moderna, destaca, dentre as três provas de persuasão descritas por Aristóteles, o *éthos* e o reinterpreta. Conferindo a ele uma dupla dimensão: moral e estratégica, engloba tanto as virtudes e atitudes do orador, quanto seu caráter. Apesar de assumir que o *éthos* é engendrado pelo *lógos*, isto é, se produz pelas escolhas competentes e apropriadas do orador em relação ao auditório, Eggs admite que é preciso, para além de apresentar-se; ser percebido como competente, razoável, equânime, sincero e solidário. Ao privilegiar, dentre as virtudes do orador, a *epieíkeia*, isto é, a honestidade, a sinceridade, defende que ao apresentar-se discursivamente como honesto, o orador parecerá mais digno de confiança perante o auditório, porque o homem tem uma inclinação para o verdadeiro, conforme ressalta, inclusive, Aristóteles (2012).

De modo semelhante, ao adaptar-se aos *habitus*, modos, costumes, *doxa* de seu auditório, convencerá mais rapidamente. Nesse sentido, os *tópoi*, lugares comuns descritos

por Aristóteles (2007), exercem papel fundamental na construção discursiva. Sede dos argumentos, servem de pontos de partida à argumentação do orador no processo de *invenire*, isto é, de encontrar o que dizer. Eggs (2011, p.39), conclui, portanto, “[...] que não se pode realizar o *éthos* moral sem realizar ao mesmo tempo o *éthos* neutro, objetivo, estratégico. É preciso agir e argumentar estrategicamente para poder atingir a sobriedade moral do debate”.

Necessárias a quaisquer atividades argumentativas, segundo Eggs (2011), essa dupla dimensão etótica possibilita ao orador alcançar a integridade discursiva e retórica perante os ouvintes. Apropriada à análise do *éthos* de João Grilo na obra, essa perspectiva permite observar tanto aspectos de ordem moral, tais como as virtudes apresentadas por ele como orador no discurso, quanto de ordem estratégica, isto é, sua adaptação ao *hábitus* e *doxa* dos auditórios. Na tentativa de persuadir a audiência, Grilo tenta atingir a integridade discursiva e retórica de que trata Eggs ao apresentar-se honesto e sincero por meio de um discurso verossimilhante.

A articulação do modelo retórico tradicional às perspectivas dialógicas e interacionais da pragmática permite colocar em evidência a dimensão social do discurso aparente, inclusive, nas posições institucionais ocupadas pelos integrantes da troca argumentativa. Associando as perspectivas discursivas e pré-discursivas do *éthos*, Amossy (2011) admite que o status institucional do locutor lhe confere um grau de legitimidade e autoridade que contribui para suscitar uma imagem pré-discursiva dele perante os demais. Passível, entretanto, de ser modificada, essa imagem sofre influências da construção discursiva do locutor, da *doxa* mobilizada e dos argumentos apresentados aos ouvintes. Nesse sentido, as influências entre os *ethé* pré-discursivo e discursivo são mútuas e não podem, portanto, ser desassociadas.

Com base na *doxa*, Amossy (2011, p.126) também desenvolve a noção de estereótipo, isto é, de esquema coletivo cristalizado, e destaca sua importância na perspectiva argumentativa: “o estereótipo permite designar modos de raciocínio próprios a um grupo e os conteúdos globais do setor da *doxa* na qual ele se situa”. Conhecer, portanto, os esquemas coletivos cristalizados pelo auditório pode oferecer ao orador inegáveis vantagens discursivas.

Ao retomar o quadro comunicacional da Nova Retórica perelmaniana, Amossy admite a construção discursiva do *éthos* de base aristotélica, mas a amplia, ressaltando as representações culturais preexistentes, coletivas, partilhadas que subjazem ao discurso tanto do orador, quanto do auditório, incluindo, até mesmo as posições institucionais e o grau de legitimidade que elas suscitam pré e discursivamente entre as partes.

Essa concepção de *éthos* se aplica à análise seguinte porque ao construir sua argumentação, João Grilo parte dos esquemas coletivos que crê interiorizados e valorizados por seu auditório para influenciar-lhes a ação, persuadi-los. Do mesmo modo, ao emitir juízos acerca de João Grilo ao longo da obra, os demais personagens apoiam-se nas imagens pré-discursivas e estereótipos desse orador.

Inscrita sob o quadro da análise do discurso, a concepção etótica de Maingueneau aproxima-se à de Amossy, na medida em que abarca, para além do discursivo, o pré-discursivo. Nesse aspecto, o *éthos* constitui-se como uma noção fundamentalmente híbrida, sociodiscursiva, pois “mesmo que o destinatário nada saiba do *éthos* do locutor, o fato de ele estar ligado a um dado gênero do discurso ou a certo posicionamento ideológico induz expectativas no tocante ao *éthos*” (MAINGUENEAU, 2006, p.269).

A “voz” do locutor é indissociável das demais “imagens de si” construídas, dinamicamente, ao longo de sua história pelos destinatários; deste modo, o *éthos* visado não corresponde, necessariamente, ao *éthos* produzido. Pode haver discrepâncias porque “a noção de *éthos* remete a coisas muito diferentes conforme seja considerada do ponto de vista do locutor ou do destinatário” (MAINGUENEAU, 2008 p.16).

Contemplando, portanto, tanto a dimensão discursiva, quanto a pré-discursiva de *éthos*, Maingueneau amplia, sob a perspectiva da análise do discurso, a concepção aristotélica inicial. Essa noção híbrida interessa-nos sobremaneira na análise da obra, pois nos permite considerar também o *éthos* pré-discursivo de João Grilo e avaliar seu impacto na construção discursiva desse orador pelo auditório; ademais, ao destacar o dinamismo presente nesse processo, Maingueneau nos leva a conceber o *éthos* de maneira multidimensional, considerando as representações prévias tanto do orador Grilo, quanto de seus auditórios e as construções etóticas discursivas de cada uma das partes.

Meyer nos permitirá ampliar o arcabouço teórico-prático relevante à argumentação para considerar o *éthos* sob a perspectiva da problematidade e do constante binômio projeção x efetivação presente na interação entre orador e auditório. Ao partir da concepção aristotélica inicial e questioná-la, Meyer (2007 a, p.35) relaciona o *éthos* à figura do orador “como princípio e também como argumento de autoridade”, destacando os atributos morais e intelectuais que o tornam capaz de responder aos questionamentos do auditório e garantir sua confiança.

Nesse processo, o orador constrói-se de acordo com as questões implicadas no *páthos* do auditório, ou seja, seus valores, hierarquias e emoções. Argumentar requer, portanto, uma

combinação entre os valores estimados pelo auditório e a resposta ao problema. Nessa construção, as imagens não correspondem forçosamente à realidade: tanto orador, quanto auditório forjam imagens de si; e o *éthos* projetado pelo orador, não necessariamente equivale àquele construído pelo auditório e vice-versa, de modo que a defasagem entre os *ethé* é realidade frequente na interação entre as partes e deve ser considerada pelo orador ao proferir seu discurso.

Essa realidade torna-se presente também na obra a ser analisada a seguir, uma vez que João Grilo orna-se, constantemente, das virtudes e valores que o auditório valoriza para construir-se discursivamente, responder às questões e solucionar os problemas apresentados ao longo dos atos. O auditório, portanto, tem papel fundamental na construção da imagem de Grilo enquanto orador/argumentador, pois é com base na atitude do ouvinte, seja ela de acordo ou desacordo, que o falante constrói ou reconstrói seu argumento.

Forjando por efetivo o *éthos* projetivo, Grilo adapta-se ao auditório a fim de influenciar suas ações, persuadi-lo. Ao mediar as situações problema entre os personagens, por vezes emprega estratégias argumentativas para manipular a audiência e intervir, deliberadamente, na construção do *éthos* efetivo de alguns, conforme será possível observar na estruturação do mal-entendido entre o padre e o Major Antônio Moraes no primeiro ato.

A partir do arcabouço teórico descrito, compreendemos que o *éthos* situa-se entre o orador e a audiência, é construído pré e discursivamente de maneira interacional, isto é, mútua, tanto os juízos do orador, quanto do auditório influenciam diretamente na construção etótica que procedem um do outro. Antes mesmo de se dirigir ao auditório, o orador, a partir de sua historicidade, de seu status como ser no mundo, de seus posicionamentos e atitudes anteriores tem um *éthos* pré-discursivo, ou prévio construído; o mesmo ocorre com o auditório. Esse *éthos* pode ser legitimado ou modificado conforme a imagem de si forjada no discurso pelo orador, nesse sentido o *lógos* tem fundamental importância.

Por isso, é necessário que o orador presuma o auditório consoante a realidade, considerando as disposições dos ouvintes, os lugares-comuns (*tópoi*), as ideias compartilhadas, a *doxa*, os valores sociosimbólicos, legitimadores do que é aceito ou rejeitado por eles, os estereótipos circulantes na sociedade para, enfim, traçar estratégias discursivas adequadas aos objetivos da argumentação, considerando o contexto e as circunstâncias na qual ela se desenvolve. De semelhante modo, os ouvintes ao assumirem o papel de argumentadores, de oradores na interação argumentativa, procederão igualmente visando angariar a confiança dos demais.

Nesse processo de interação entre argumentadores, os turnos de palavra dos oponentes, bem como seus juízos sobre o proponente têm lugar de destaque na construção etótica desse. Por isso, é imprescindível apresentar-se e ser percebido como sincero, virtuoso, razoável, equânime, competente, solidário e sensível às questões do auditório para despertar credibilidade. O orador/argumentador deve forjar autoridade moral e epistêmica para mostrar-se discursivamente capaz de responder às problemáticas da audiência a ponto de se constituir como princípio e argumento de autoridade, colocando um ponto final no questionamento.

Nessa construção, as imagens não correspondem necessariamente à realidade, tanto orador, quanto auditório forjam imagens de si. Na interação pré-discursiva e discursiva, o *éthos* projetado nem sempre equivale àquele efetivamente construído, de modo que a defasagem entre os *ethé* é um fato a ser considerado por ambas as partes ao presumir o auditório, traçar estratégias argumentativas e comunicar seu discurso, seja na modalidade escrita ou oral.

Tendo em vista essa concepção e o quadro dinâmico em que ocorre a construção etótica do personagem João Grilo nas diversas situações argumentativas retratadas na obra, abarcamos para além da perspectiva retórico-discursiva, a vertente interacionista-dialogal porque ela nos permite analisar o processo de produção do discurso argumentativo considerando o interior da interação circunstanciada em que ele ocorre, dado que assumimos que o estudo exclusivamente esquemático dos argumentos não capta o dinamismo interativo da prática argumentativa.

Realizada de argumentador para argumentador sob a luz da interdependência discursiva, a argumentação, segundo Grácio (2013), compreende a bilateralidade, o *ping-pong* dos turnos de palavra e concentra-se, portanto, no ato de discussão. Pautada pela problematicidade inerente à situação de oposição discursiva, essa vertente destaca o diálogo como matriz relacional de negociação e coexistência na diferença, permitindo observar, na obra a ser analisada, de que modo João Grilo, enquanto argumentador em interação com os demais, desenha discursivamente assuntos em questão, enquadra o problemático e posiciona-se, visando transpor o díptico argumentativo inicial para negociar.

Cabe ressaltar, entretanto, que não se trata de descartar a problemática da influência e dos efeitos, da qual tratam a Retórica e Nova Retórica, mas de conciliá-las, colocando-as dentro do quadro alargado da interação, para assumir uma perspectiva retórico-interacionista tanto diante da obra, quanto da construção da proposta didática derivada dela a ser apresentada no capítulo 6.

Além de Grácio, serão mobilizados, no próximo capítulo, teóricos de vertentes problematológica, tal como Meyer (2007a) e interacionista como Plantin (2008) a fim de elucidar a construção etótica de João Grilo nas diversas interações argumentativas apresentadas ao longo do *Auto da Compadecida*. Partindo do pressuposto de que orador, auditório e linguagem são igualmente importantes, conforme ressalta Meyer (2007a) ao abordar as dimensões constitutivas da relação retórica, observaremos de que modo a problematidade se manifesta no *lógos* a fim de comunicar a diferença entre os indivíduos. Ora analisaremos a pergunta pelo viés da resposta, conforme propõem as correntes da Retórica, ora examinaremos a construção da própria pergunta para compreender em quais termos a diferença é negociada a partir da Argumentação. Seja por uma via ou outra, *éthos*, *páthos* e *lógos* estarão em constante interação.

Plantin (2008), assentado sobre o modelo dialogal, assim como Grácio, destaca a oposição discursiva frente a uma mesma pergunta de cunho problemático. Para o autor estamos diante de uma argumentação somente quando a diferença é problematizada em uma Pergunta e os actantes, Proponente, Oponente e Terceiro, assumem seus papéis discursivos. Sendo, respectivamente, o primeiro um discurso de proposição, o segundo de oposição e o terceiro, o discurso da dúvida, característico daquele que julga a pertinência das argumentações apresentadas. Essa perspectiva nos permitirá observar de que forma os papéis discursivos são assumidos e modificados pelos personagens em interação na obra, além de compreender o valor do terceiro na construção etótica de João Grilo.

De modo geral, expandimos as noções da Retórica Antiga, representada por Aristóteles, para englobar concepções mais contemporâneas voltadas à Nova Retórica e ao Interacionismo. A partir de uma perspectiva retórico-interacionista aplicada tanto na análise da obra, quanto na discussão da proposta de leitura retórico-argumentativa do texto literário, assumimos que a construção etótica de João Grilo é intermediada pelas circunstâncias da situação argumentativa, é balizada pelos interesses e valores dos argumentadores envolvidos e constituída pelos *ethé* projetados e efetivamente reconhecidos pelas partes, em um dinamismo característico da interação argumentativa.

5.2 ANÁLISE DO ATO I

Toda palavra comporta duas faces, afirmava Bakhtin (1988), pois ela é o produto da interação verbal do locutor e do ouvinte; ela não basta a uma só voz, pois seu sentido vivencial está na passagem de boca em boca, de contexto a contexto, assim ela é povoada por múltiplas vozes, traz ecos de enunciados anteriores e reverbera nos posteriores. No âmbito de tal interação, a palavra não se apresenta em estado de dicionário, isto é, como uma forma fixa pertencente ao sistema de uma língua, também não adquire um sentido único, estável.

Em cada época, em cada esfera de circulação discursiva, a cada nova comunicação ela é reassimilada, reelaborada, reacentuada pelo sujeito que assume um posicionamento, ocupa uma “ativa posição responsiva”, em relação aos discursos alheios e constrói retórica e dialogicamente sentidos a partir dos valores e das opiniões compartilhadas por meio da doxa, sem descuidar daqueles que pretende influenciar com seu discurso, sua argumentação, tampouco de seus objetivos ao argumentar.

Assim, a palavra revela-se como o produto da interação viva das forças sociais, expressa relações de dominação, adaptação e resistência a hierarquias, ela é a arena onde se confrontam perspectivas diferentes e, muitas vezes, antagônicas. É por meio dela, numa interação crítica, problematizante, dialógica que se dá a avaliação do discurso de um pelo discurso do outro, nessa interação o “eu” só existe em função do “tu” numa relação de interdependência discursiva.

É, então, no âmbito de uma “convivencialidade dialógica” que valoriza o outro e reconhece seu direito de duvidar, questionar, propor e contra argumentar, de, enfim, posicionar-se como argumentador é que se pode encontrar a especificidade do campo da argumentação. De acordo com essa perspectiva, argumentar é essencialmente interagir, é relacionar-se com o outro no quadro de uma situação dialógica e dialogal, conforme explica Grácio (2013 a, p.43):

[...] uma situação de argumentação, mais do que dialógica, é dialogal (no sentido de ter de ser compreendida no quadro de uma interação real e não apenas virtual), mais do que monogerida, é poligerida (no sentido em que nela está em causa a definição dos termos do assunto em questão) e, finalmente, mais do que unilateral é, no mínimo, bilateral. Argumentar é argumentar com.

Essa interação argumentativa dialógica, dialogal, poligerida e bilateral é reconstruída por Suassuna na obra *Auto da Compadecida*, cerne da análise neste capítulo, a partir do diálogo entre os personagens. João Grilo, bem como os demais, expõem situações de conflito que são simultaneamente partilhadas e focalizadas de formas diferentes por cada um de acordo com seus interesses e valores.

Esses discursos representam posições na medida em que inscrevem os assuntos em questão no quadro de uma problematidade sobre a qual manifestam-se perspectivas axiológicas díspares, que revelam, em última análise, os objetivos daqueles que argumentam, sua intencionalidade persuasiva.

João Grilo, personagem central da obra junto a seu duplo Chicó, discerne os meios de persuasão pertinentes a cada auditório com o fim de influenciar-lhe o comportamento, a ação. Por meio das provas de persuasão próprias da arte retórica descritas por Aristóteles, é possível observar como esta personagem constrói-se como orador, argumentador perante um auditório que é ora “universal”, ora particular, composto por toda sorte de caráter: o pobre atrapalhado e sonhador, a mulher adúltera, o marido avarento, o padre pusilânime e corrupto, o bispo político e corrompível, o sacristão interesseiro, o cangaceiro implacável, o encourado acusador, Nossa Senhora, a compadecida, e Manuel, o juiz.

Assim, por meio do *lógos*, isto é, do discurso, João Grilo desvela a problematidade de um determinado assunto, opta por um modo de perspectivá-lo, isto é, posiciona-se, e justifica, por meio das técnicas argumentativas, esta escolha para reforçar sua tese e conseguir a adesão do outro. Nesse processo, ele recorre ao conhecimento que possui em relação ao auditório para adaptar-se a ele no plano da expressão do discurso, deste modo desperta as paixões, o *páthos*, do ouvinte e mostra-se inicialmente digno de confiança, porque se dispõe a solucionar a problemática, a questão posta, para contentar os auditórios.

Sabe-se, entretanto, que nessa interação argumentativa, o *éthos* de João Grilo sofre alterações, sua argumentação por vezes não é aceita e a credibilidade dele como orador é abalada perante alguns de seus auditórios, o que se manifesta no discurso das personagens as quais tenta persuadir. Visto por alguns como trapaceiro, safado, ladrão, a imagem etótica de João Grilo sofre impactos na obra e isso pode levar o leitor a construir juízos precipitados sobre este personagem.

De fato, concordamos com Maingueneau: pode haver uma defasagem entre “[...] o *éthos* que o texto, através de sua enunciação, pretende levar os destinatários a elaborar e o *éthos* que estes vão de fato elaborar em função de sua identidade e das situações nas quais se

encontram” (MAINGUENEAU, 2006, p.283), mas se os leitores forem alunos do ensino fundamental - anos finais, não seria mais apropriado, antes de encetar e fixar juízos sobre o personagem em questão, analisar a obra de maneira mais exaustiva e profunda em sala de aula após a leitura a fim de verificar de que modo João Grilo se constrói como argumentador ao longo desta obra?

Afinal, o *éthos* se constrói através do discurso, conforme explica Maingueneau (2001, p.138):

O que o orador pretende ser, ele o dá a entender e mostra: não diz que é simples ou honesto, mostra-o por sua maneira de se exprimir. O *éthos* está, dessa maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso [...] é, portanto, o sujeito da enunciação uma vez que enuncia que está em jogo aqui.

O *éthos* é engendrado pelo *lógos* do orador e é este processo de construção discursiva do personagem João Grilo que nos propusemos a analisar minuciosamente neste capítulo: observaremos quais são os juízos construídos sobre ele pelos demais personagens na obra, de que maneira foram concebidos e como se dispõe a situação argumentativa, isto é, quais são os assuntos em questão, os dípticos argumentativos presentes, como são tematizados pelo personagem João Grilo em interação com os demais, quais os argumentos utilizados pelas partes e qual foi o desfecho da argumentação.

Para além desta análise, o capítulo seguinte apresentará uma proposta, a qual chamaremos proposta didática retórico-interacionista, que trará exemplos de atividades que poderão ser adaptadas pelos docentes e utilizadas no ciclo do ensino fundamental - anos finais com o objetivo de discutir a construção do *éthos* do personagem João Grilo a partir de uma análise de seu *lógos* em interação com os demais personagens.

Persuade-se não só pelo caráter moral do orador, *éthos*, mas também “[...] pela disposição dos ouvintes, quando estes são levados a sentir emoção por meio do discurso, pois os juízos que admitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio” (ARISTÓTELES, 2012, p.13). Assim, a julgar inicialmente pelas qualificações das personagens a respeito do *éthos* de João Grilo na obra, o leitor poderia, conforme mencionado antes, ser levado a concluir que se trata de uma pessoa sem caráter, pois a maioria das qualificações e definições dessa personagem são de cunho pejorativo ao longo da obra:

Bispo: Quem é João Grilo?

Padre: Um **canalhinha amarelo** que mora aqui e trabalha na padaria. Chegou dizendo que o cachorro de Antônio Moraes estava doente e que ele queria que eu o benzesse. Quando o homem chegou, a confusão foi a maior do mundo. Agora eu entendo tudo. Mas ele me paga! (SUASSUNA, 2014, p.64)

[...]

Padre: João Grilo, querido João Grilo, nós também estamos satisfeitiíssimos com o senhor!

João Grilo: Qual, quem sou eu, um pobre Grilo que não vale nada... É bondade de Vossa Reverendíssima.

Padre: É mesmo, bondade minha, porque você não passa de uma **amarelo muito safado!** (SUASSUNA, 2014, p.65)

[...]

João Grilo: Muito bem, se é assim, eu falo. Por que Vossa Reverendíssima me chamou de safado?

Padre: Porque você é um **amarelo muito safado.** (SUASSUNA, 2014, p.66)

Sabe-se que toda argumentação é seletiva, portanto a escolha das qualificações raramente é desprovida de intenção argumentativa. Assim, verifica-se no trecho acima que ao definir João Grilo como “canalhinha amarelo” e “ amarelo muito safado”, o padre constrói uma identidade desonesta dessa personagem porque os termos da equivalência - João Grilo x canalhinha amarelo, amarelo muito safado - são considerados logicamente substituíveis. Ao empregar esta técnica argumentativa, o padre mostra-se em pleno desacordo em relação às atitudes de João Grilo, tenta descredibilizá-lo para evitar que seu próprio *éthos* seja maculado perante o bispo, seu superior imediato, e que em última instância sofra as consequências de ter supostamente chamado a mulher do Major Antônio de Moraes de cachorra.

João Grilo: Que é isso? Que é isso? O senhor não tem vergonha de dizer essas coisas diante do bispo? Descome, não descome! Que conversa mais imoral!

Padeiro (furioso): **Imoral é você**, vendendo aquele gato! (SUASSUNA, 2014, p.86)

[...]

João Grilo: Faz exatamente dez minutos que eu me considero demitido daquela porcaria! Um sujeito como eu não trabalha pra uma mulher que compra gato.

Padeiro: **Ladrão! Ladrão!**

João Grilo: Ladrão é você, presidente da irmandade! Três dias passei em cima de uma cama, tremendo de febre. Mandava pedir socorro a você e a ela, e nada. Até o padre, que mandei pedir pra me confessar, não mandaram. E isso depois de passar seis anos trabalhando naquela desgraça!

Padeiro: **Ingrato**, eu nunca o despedi, **apesar de todas as suas trapaças!** (SUASSUNA, 2014, p.87)

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) não é indiferente que a inserção de uma pessoa em uma determinada “classe” seja feita pelo emprego de uma qualificação: a noção que é utilizada desempenha um papel essencial, seja porque volta-se ao elogio ou à censura a ela relacionada. Observa-se, no trecho acima, que ao contra-argumentar o discurso de João Grilo, o padeiro o acusa de ser “imoral”, “ladrão”, “ingrato” e “trapaceiro”, todas qualificações voltadas à censura de um comportamento: dessa maneira, além de impactar a credibilidade de João Grilo perante o auditório, o padeiro requer indiretamente uma punição para as atitudes de Grilo, pois “[...] declarar de alguém que cometeu um roubo é também determinar as penas de que é passível”(PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.144).

Severino: Um momento, **amarelinho**, quero falar com você. (SUASSUNA, 2014, p.96)

[...]

Severino: Chega então a vez de **Sua Desgracência**, o Senhor João Grilo, **o amarelo mais amarelo** que já tive a honra de matar. (SUASSUNA, 2014, p.103)

[...]

Severino ao Cangaceiro: Aponte o rifle pra esse **amarelo**, que é desse povo que eu tenho medo! (SUASSUNA, 2014, p.104)

No trecho acima, nota-se que Severino utiliza o epíteto “amarelo” para referir-se a João Grilo numa clara alusão ao aspecto físico magro, raquítico, pálido, doentio desse personagem que também se encontra presente no folheto *As proezas de João Grilo*, de autoria de João Martins de Athayde, no qual Suassuna se inspirou. Entretanto, qualificar João Grilo desta maneira é também promover uma imagem patológica dele, pois há nesse adjetivo uma qualidade depreciativa que é acentuada especialmente quando combinada com sufixos diminutivos como em “amarelinho”.

Ademais, o próprio adjetivo “desgraça”, transformado em um pronome de tratamento “Sua Desgracência” reafirma o tom azarado, trágico e jocoso em relação ao personagem, como se ele fosse a personificação da própria desgraça. Também o emprego do superlativo no argumento de comparação “o amarelo mais amarelo que já tive a honra de matar” expressa a unicidade do personagem e imputa a ele uma superioridade em relação aos demais com os quais é comparado. Essa superioridade, entretanto, é carregada de depreciação, haja vista o adjetivo utilizado na comparação.

Encourado: [...] Mas vamos aos fatos. Que vergonha! Todos tremendo! Tão corajosos antes, tão covardes agora! O senhor bispo, tão cheio de dignidade, o padre, o valente Severino...E você, o **Grilo que enganava todo o mundo, tremendo como qualquer safado!** (SUASSUNA, 2014, p.122)

[...]

Encourado: Agora você me paga, **amarelo!** O sacristão, o padre e o bispo fizeram o enterro do cachorro, mas a história foi toda tramada por ele. E vendeu um gato à mulher do padeiro dizendo que ele botava dinheiro. (SUASSUNA, 2014, p.139)

[...]

Encourado: De modo que o caso dele é sem jeito. É o primeiro que vou levar. Essa é boa, João Grilo, **o amarelo, que enganava todo mundo**, vai levar na cabeça! (SUASSUNA, 2014, p.140)

Não só Severino, mas também outros personagens ao longo da obra, conforme pode-se observar no trecho acima, valem-se do epíteto para qualificar João Grilo de modo a desaboná-lo definitivamente, pois, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.335), “[...] a designação da pessoa por certos traços (o avarento do seu pai), a hipóstase de certos sentimentos (aquela cujo furor perseguiu sua infância), a qualificação, os epítetos visam deixar imutáveis certas características”.

O Encourado, no terceiro ato, ao acrescentar uma oração subordinada adjetiva explicativa ao adjetivo “amarelo” enfatiza ainda mais a imagem desonesta de João Grilo, visto que o qualifica como “enganador” e generaliza suas atitudes ao afirmar que ele “enganava todo mundo”, assim visa convencer a todos os ouvintes que estão na igreja, porque “[...] um discurso convincente é aquele cujas premissas e cujos argumentos são universalizáveis” (PERELMAN, 1993, p.37). Além disso, também compara João Grilo a “qualquer safado” para desqualificá-lo perante o auditório; segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), este é um procedimento eficaz para desqualificar alguém: compará-lo a seres inferiores.

Manuel: [...] Que direito tem você de repreender João porque falou comigo com certa intimidade? **João foi um pobre em vida e provou sua sinceridade exibindo seu pensamento.** Você está mais espantado do que ele e escondeu essa admiração por prudência mundana. O tempo da mentira já passou.

João Grilo: Muito bem. Falou pouco mais falou bonito. A cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto.

Manuel: Muito obrigada, João, mas agora é sua vez. **Você é cheio de preconceitos de raça.** (SUASSUNA, 2014, p.128)

[...]

Manuel: E agora? Que é que você diz em sua defesa? Sei que você é **astuto**, mas não pode negar o fato de que foi acusado. (SUASSUNA, 2014, p.139)

No discurso de Manuel, o juiz, observa-se inicialmente um tom um pouco mais ameno em relação a João Grilo, isto porque ao repreender o bispo, Manuel compara-o a alguém que esse despreza; assim o desqualifica como “representante divino na terra” e enaltece a “sinceridade” daquele que passa a ser um exemplo, João Grilo. Esse exemplo, entretanto, não perdura muito, pois João Grilo é logo repreendido por Manuel, que o qualifica como “preconceituoso” e “astuto”, termos de natureza depreciativa.

Compadecida: João foi **pobre** como nós, meu filho. Teve de suportar as maiores dificuldades, numa terra seca e pobre como a nossa. [...]

(SUASSUNA, 2014, p.157)

Já Compadecida, “a grande advogada³¹”, coloca João Grilo na condição de vítima da seca e ao qualificá-lo como “pobre” tenta persuadir Manuel a respeito do veredito final.

João Grilo: Está esquecido da exploração que eles fazem conosco naquela padaria do inferno? Pensam que são o Cão só porque enriqueceram, mas um dia hão de me pagar. E a raiva que eu tenho é porque quando estava doente, me acabando em cima de uma cama, via passar o prato de comida que ela mandava pr'o cachorro. Até carne passada na manteiga tinha. Pra mim nada, João Grilo que se danasse. Um dia eu me vingó!

Chicó: João, deixe de ser **vingativo** que você se desgraça! Qualquer dia você inda se mete numa embrulhada séria! (SUASSUNA, 2014, p.30)

[...]

João Grilo: Eu não lhe disse que soltasse, homem? Na primeira visagem que eu fiz na frente dele, meti-lhe a faca na barriga!

Chicó: João, meu filho, **você é grande!** Vamos embora! (SUASSUNA, 2014, p.111-112)

[...]

Chicó: João, João! Morreu! Ai meu Deus, morreu **pobre** de João Grilo! **Tão amarelo, tão safado** e morrer assim! Que é que eu faço no mundo sem João? João! João! Não tem mais jeito, João Grilo morreu. Acabou-se **o Grilo mais inteligente do mundo**. Cumpriu sua sentença e encontrou-se com o único mal irremediável, aquilo que é marca de nosso estranho destino sobre a terra, aquele fato sem explicação que iguala tudo o que é vivo num só rebanho de condenados, porque tudo o que é vivo morre. Que posso fazer agora? Somente seu enterro e rezar por sua alma. (SUASSUNA, 2014, p.114)

[...]

Chicó: Quando eu penso que **pobre** de João não tem nem direito a um enterro em latim! **Coitado**, está mais **abandonado** do que o cachorro do padeiro. **Pobre** de João! (SUASSUNA, 2014, p.164)

³¹ Termo usado por João Grilo ao referir-se à Nossa Senhora ao final da obra.

O amigo e sócio Chicó, apesar de qualificar João Grilo como “amarelo”, “safado”, o faz de maneira laudável, pois ao longo de toda a obra demonstra admiração e zelo pelo parceiro. Inicialmente, quando Grilo promete se vingar dos patrões, Chicó o alerta para as consequências, demonstra preocupação; no episódio da gaita, bem como no da morte de Grilo, manifesta admiração; neste último, ao afirmar “Acabou-se o Grilo mais inteligente do mundo”, emprega um superlativo no argumento de comparação e declara a singularidade e superioridade da inteligência de Grilo em relação a dos outros. Ademais, lamenta profundamente a morte do amigo e, ao qualificá-lo como “pobre”, “coitado”, “abandonado”, denota comiseração e compaixão pelo companheiro.

Observa-se que o conjunto de características atribuídas à pessoa de João Grilo manifesta, de modo geral, um descontentamento do auditório e revela a construção de um estereótipo depreciativo desse personagem.

A estereotipagem é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado. Assim, a comunidade, avalia e percebe o indivíduo segundo um modelo pré-construído da categoria por ela difundida e no interior do qual ela o classifica. (AMOSSY, 2011, p.125-126)

O auditório avalia o discurso de João Grilo, julga-o e sentencia com base no conjunto de valores da *doxa* na qual se situa, desse modo, ao aproximar as ações de Grilo às de canalha, ladrão, safado, enganador, trapaceiro, astuto, preconceituoso e desgraçado o auditório desabona esse orador, confere a ele descrédito, e o desqualifica tanto diante dos demais personagens, quanto perante o auditório de leitores ou espectadores da peça.

Assim, o *éthos* de João Grilo é afetado pelos estereótipos a ele relacionados. Aristóteles, entretanto, já alertava para o fato de que é preciso ter credibilidade para persuadir o auditório:

Persuade-se pelo caráter quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. Pois acreditamos mais e bem mais depressa em pessoas honestas [...]. É, porém, necessário que esta confiança seja resultado do discurso [...] pois não se deve considerar sem importância para a persuasão a probidade do que fala [...] quase se poderia dizer que o caráter é o principal meio de persuasão. (ARISTÓTELES, 2012, p.13)

Com base nessas afirmações, poder-se-ia concluir que João Grilo não possui os atributos que o qualificariam como um orador competente, isto é, as três qualidades que, segundo Aristóteles, inspiram confiança: a *phrónesis*, a *areté* e a *eunóia*, isto é, a prudência, a virtude e a benevolência, pois “os oradores inspiram confiança, (a) se seus argumentos e conselhos são sábios e razoáveis, (b) se argumentam honesta e sinceramente, e (c) se são solidários e amáveis com seus ouvintes” (EGGS, 2011, p.32).

Cabe salientar, entretanto que a construção do *éthos* é um processo interativo e dinâmico de influência sobre o outro, pois o orador age sobre o auditório para levá-lo a aderir às teses que lhe sejam convenientes, e o auditório, por seu turno, constrói, enquanto analisa o discurso do orador, uma imagem sobre ele; por isso seria precipitado tecer conclusões a respeito do *éthos* de João Grilo, sem analisar a situação em que essa construção etótica ocorre. Segundo Maingueneau (2008, p.17), o *éthos* “é uma noção híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica”.

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; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 150), não poderíamos isolar os elementos a fim de analisar apenas um elo da argumentação, por isso examinaremos toda a situação argumentativa presente na obra com a finalidade de observar como esses elementos contribuem para a construção do *éthos* de João Grilo, pois:

Os elementos isolados formam, na realidade, um todo; estão em interação constante, e isso em vários planos: interação entre diversos argumentos enunciados, interação entre estes e o conjunto da situação argumentativa, entre estes e sua conclusão e, enfim, interação entre os argumentos contidos no discurso e aqueles que têm este último por objeto. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.523)

Trata-se, pois, de conceber a argumentação a partir dos conceitos de interação e de interdependência discursiva, pois uma vez exposta a dissonância entre os discursos, na perspectiva interacionista-dialogal adotada nesta pesquisa, os argumentadores enquadrarão os assuntos em questão, o discutível, apresentarão seus argumentos e darão consistência a sua posição no interior da interação circunstanciada em que a argumentação ocorre; assim, nada é determinado a priori e fora do contexto, esse é fundamental para analisar uma situação argumentativa.

De acordo com Grácio (2010) , uma situação argumentativa é caracterizada pela existência de um discurso e de um contra-discurso polarizados em torno de um assunto em questão e para analisá-la é imprescindível verificar: em que contexto emerge o assunto em questão, tendo de observar quem são os argumentadores, se existe um auditório/terceiro, por quem é composto, qual o díptico argumentativo, isto é, a oposição de discursos que se gerou em torno da problemática discutida, qual a finalidade específica para a argumentação, que argumentos são apresentados pelas partes, como são tematizados e interagem com os da outra parte, qual o desfecho da argumentação e se ele erradicou a problematicidade do assunto em questão.

Discute-se, portanto, sobre aquilo que constitui um problema, uma questão, porque “se nada fosse questionável, um nem sequer se dirigiria ao outro, e, se tudo fosse um problema, eles não poderiam fazê-lo. Assim a retórica é a negociação da diferença entre os indivíduos sobre uma questão dada” (MEYER, 2007a, p.25).

Essa questão que fomenta a discussão, é fundada na interrogatividade e distingue-se da mera pergunta. Segundo Grácio (2012, p.365-366):

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, o mesmo acontecendo com a pergunta «que horas são?». O que caracteriza o perguntar é pois a expectativa de poder obter uma resposta que a satisfaça no sentido de a resolver. É esta linearidade que permite esperar que uma pergunta possa ser resolvida através da resposta [...] 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.

João Grilo é o personagem que “põe em questão” ao longo da obra. Ao lado de seu amigo Chicó, ele revela o problemático e procede à perspectivação do assunto. Logo no início da peça, ao conversar com o parceiro sobre o pedido da patroa, que o padre benzesse seu cachorro de estimação antes que o bicho morresse, Grilo coloca em questão tanto se o padeiro, seu patrão, trará o cachorro, quanto se o padre benzerá o bicho, vejamos abaixo como isso ocorre:

João Grilo: E ele vem mesmo? Estou desconfiado, Chicó. Você é tão sem confiança!

Chicó: Eu, sem confiança? Que é isso, João, está me desconhecendo? Juro como ele vem. Quer benzer o cachorro da mulher pra ver se o bicho não morre. A dificuldade não é ele vir, é o padre benzer. O bispo está aí e Padre João não vai benzer o cachorro.

João Grilo: Não vai benzer? Por quê? Que é que um cachorro tem de mais?

Chicó: Bom, eu digo assim porque sei como esse povo é cheio de coisas, mas não é nada de mais. Eu mesmo já tive um cavalo bento.

(SUASSUNA, 2014, p.20)

Observa-se no trecho acima que ao tematizar o assunto em questão “Virá o homem?”, João Grilo configura sua perspectiva de dúvida em relação a Chicó no trecho “E ele vem mesmo? ”, para posteriormente fundamentá-la por meio de uma justificação baseada em um argumento *ad hominem* “Você é tão sem confiança!” e encaminhar o discurso para raciocínios conclusivos. Ao utilizar este tipo de argumento, João Grilo desqualifica Chicó, pois coloca em dúvida sua confiabilidade. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.126), esse argumento é “ [...] um ataque contra a pessoa do adversário, que visa, essencialmente, a desqualificá-lo. Aquele cuja tese foi refutada graças a uma argumentação *ad hominem* vê seu prestígio diminuído”. Desse modo, João Grilo atinge o *éthos* de Chicó, destituindo-o de autoridade perante o auditório/leitor, uma vez que é preciso credibilidade para tomar a palavra e ser ouvido. É necessário observar ainda que, ao fazer isso, ele gera um novo assunto em questão “Chicó é digno de confiança? ”, o qual será retomado posteriormente.

Chicó, em contrapartida, percebe que seu *éthos* foi afetado e nega, por meio do juramento, essa imagem construída por João Grilo. Ao jurar, toma por testemunha uma divindade para assegurar suas afirmações e conferir-lhe autoridade. Assim, Chicó configura sua perspectiva sobre o assunto em questão “Ele virá” e coloca-se em oposição a João Grilo. Constrói-se, então, um díptico argumentativo que progride à medida em que Chicó interage e justifica seu posicionamento com base na argumentação pelo vínculo causal meio-fim que está expressa em “Quer benzer o cachorro da mulher pra ver se o bicho não morre”. Nesta relação, existe uma interação entre o objetivo perseguido “ver se o bicho não morre” e o meio empregado para realizá-lo “benzer o cachorro da mulher”. Segundo Perelman (1993, p.102), “a existência de um meio eficaz que permita realizar um desejo dará a este último uma consistência suficiente para o transformar em fim”.

Nota-se, entretanto, que Chicó emprega a técnica de dissociação das noções no trecho “a dificuldade não é ele vir, é o padre benzer” para tematizar um novo assunto em questão “o padre irá benzer o cachorro? ”. Cabe salientar que, segundo Grácio (2012, p.373),

Os dois procedimentos fundamentais que operam na tematização são as associações e as dissociações e vão surgindo na forma como o discurso se vai sequenciando. É através delas que se configura o assunto, que o seu núcleo problemático é focalizado.

Essa técnica de ruptura gera um remanejamento mais profundo dos dados que servem de fundamentos para a argumentação, pois consiste em “afirmar que são indevidamente associados elementos que deveriam ficar separados e independentes” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.467-468). No trecho acima, a problematidade está, agora, em torno de o padre concordar em benzer o cachorro e não mais no fato de o homem vir ou não.

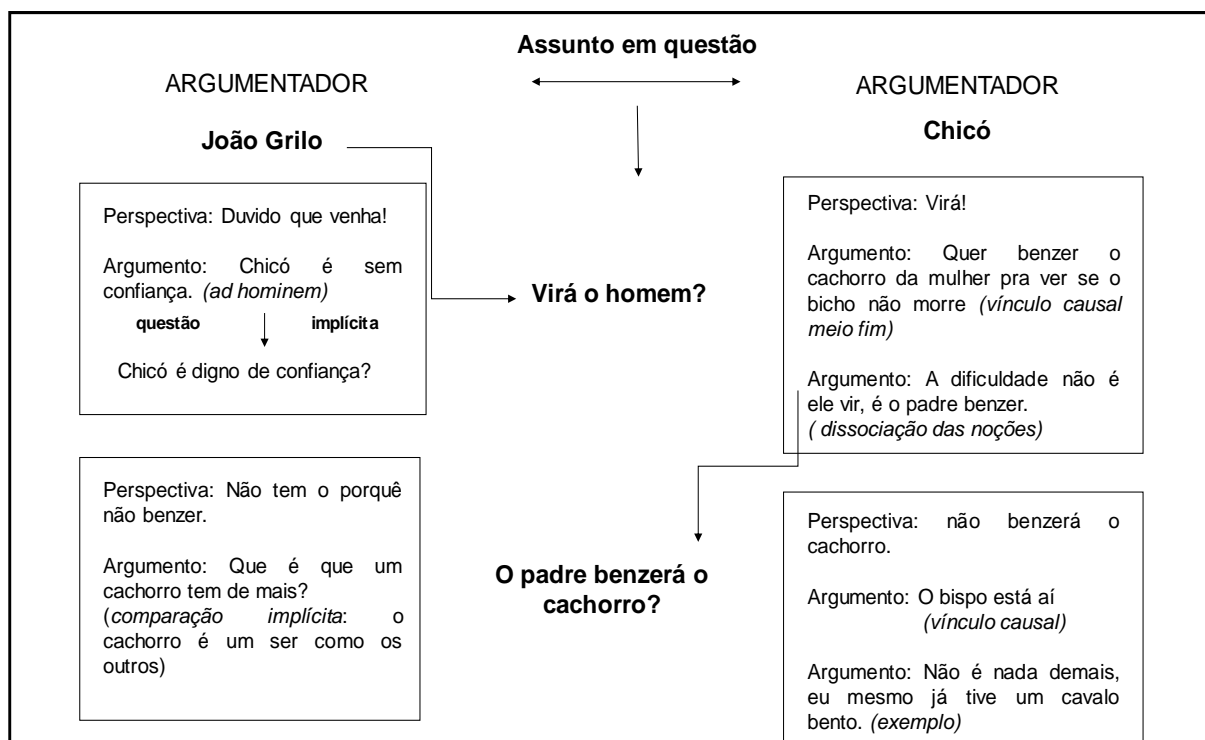
Ao explicitar sua perspectiva “o bispo está aí e o Padre João não vai benzer o cachorro”, Chicó justifica-se por meio da argumentação pelo vínculo causal. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.299), esse tipo de argumento “[...] desempenha, incontestavelmente, um papel essencial [...] porque sendo dado um acontecimento, tende a descobrir a existência de uma causa que pôde determiná-lo”. Neste caso, o motivo pelo qual o padre não benzeria o cachorro seria a presença do bispo. Isso, denota uma possível reprovação por parte dessa autoridade em relação a este ato de Padre João e revela que essa atitude não é aceita pela instituição religiosa.

Mediante este novo assunto em questão, João Grilo também expõe sua perspectiva “Não vai benzer? Por quê? Que é que um cahorro tem de mais?” e fundamenta sua argumentação em uma comparação implícita desse cachorro com os outros seres vivos, a quem o padre, representante da instituição religiosa, não se negaria benzer. Deste modo, coloca os seres comparados em um mesmo grupo e os avalia para tecer considerações favoráveis à sua conclusão.

Chicó põe-se a justificar novamente seu posicionamento e concorda parcialmente com a comparação feita por João Grilo. Isto fica evidente, inclusive, na argumentação pelo exemplo que utiliza no trecho seguinte “eu mesmo já tive um cavalo bento”. Segundo Perelman (1993, p.119), “argumentar pelo exemplo é pressupor a existência de certas regularidades cujos exemplos fornecerão uma concretização”. O exemplo fundamenta uma regra³², isto é, um enunciado genérico, porque “a utilização de um mesmo conceito para descrever casos distintos permite facilmente a assimilação de um ao outro, a qual parece resultar da própria natureza das coisas” (PERELMAN, 1993, p.120); assim ao expor a regra

³² Regra no sentido perelmaniano é “todo enunciado genérico em relação ao que é uma aplicação dela” (PERELMAN; TYTECA, 2005, p.411).

“mas não é nada de mais”, Chicó busca um exemplo próximo àquele contexto e baseia-se em sua experiência para fundamentar a regra. É possível observar a dinâmica da interação argumentativa presente no trecho analisado acima a partir do seguinte quadro-síntese:



Quadro – síntese 1: Assunto em questão: Virá o homem ? / O padre benzerá o cachorro?

Observa-se, entretanto, que o exemplo dado por Chicó é questionado no trecho abaixo:

João Grilo: Que é isso, Chicó? [*Passa o dedo na garganta.*] Já estou ficando por aqui com suas histórias. É sempre uma coisa toda esquisita. Quando se pede uma explicação, vem sempre com um “não sei, só sei que foi assim”.

Chicó: Mas se eu tive mesmo o cavalo, meu filho, o que é que eu vou fazer? Vou mentir, dizer que não tive?

João Grilo: Você vem com uma história dessas e depois se queixa porque o povo diz que você é sem confiança.

Chicó: Eu, sem confiança? Antônio Martinho está aí pra dar as provas do que eu digo.

João Grilo: Antônio Martinho? Faz três anos que ele morreu.

Chicó: Mas era vivo quando eu tive o bicho.

João Grilo: Quando você teve o bicho? E foi você quem pariu o cavalo, Chicó?

Chicó: Eu não. Mas do jeito que as coisas vão, não me admiro de mais nada. No mês passado uma mulher pariu um, na serra do Araripe, para os lados do Ceará.

João Grilo: Isso é coisa da seca. Acaba nisso, essa fome: ninguém pode ter menino e haja cavalo no mundo. A comida é mais barata e é coisa que se pode vender. Mas seu cavalo, como foi?

Chicó: Foi uma velha que me vendeu barato, porque ia se mudar, mas recomendou todo cuidado porque o cavalo era bento. E só podia ser mesmo, porque cavalo bom como aquele eu nunca tinha visto. Uma vez corremos atrás de uma garrota, das seis da manhã até as seis da tarde, sem parar nem um momento, eu a cavalo, ele a pé. Fui derrubar a novilha já de noitinha, mas quando acabei o serviço e enchocalhei a rês, olhei ao redor, e não conhecia o lugar em que estávamos. Tomei uma vereda que havia assim e saí tangendo o boi...

João Grilo: O boi? Não era uma garrota?

Chicó: Uma garrota e um boi.

João Grilo: E você corria atrás dos dois de uma vez?

Chicó (*irritado*): Corria, é proibido?

João Grilo: Não, mas eu me admiro é eles correrem tanto tempo juntos, sem se apartarem. Como foi isso?

Chicó: Não sei, só sei que foi assim. Saí tangendo os bois e de repente avistei uma cidade. Você sabe que eu comecei a correr da ribeira do Taperoá, na Paraíba. Pois bem, na entrada da rua perguntei a um homem onde estava e ele me disse que era Propriá, de Sergipe.

João Grilo: Sergipe, Chicó?

Chicó: Sergipe, João. Eu tinha corrido até lá no meu cavalo. Só sendo bento mesmo!

João Grilo: Mas Chicó, e o rio São Francisco?

Chicó: Só podia estar seco nesse tempo, porque não me lembro quando passei...E nesse tempo todo o cavalo ali comigo, sem reclamar nada!

João Grilo: Eu me admirava era se ele reclamasse.

Chicó: É por causa dessas e de outras que eu não me admiro mais de nada, João. Cachorro bento, cavalo bento, tudo isso eu já vi.

(SUASSUNA, 2014, p.20 - 23)

João Grilo, questiona a veracidade dos fatos utilizados no exemplo dado por Chicó. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 402), “o exemplo invocado deverá, para ser tomado como tal, usufruir estatuto de fato” e “só estamos em presença de um fato, do ponto de vista argumentativo, se podemos postular a seu respeito um acordo universal. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.75-76). Assim, “é importante que o exemplo escolhido não possa ser contestado, pois é a realidade do que é evocado que serve de fundamento à conclusão” (PERELMAN, 1993, p.120). Tornar a argumentação pelo exemplo dependente apenas da qualidade de quem o afirma, como ocorre no trecho analisado, é abalar o estatuto de fato e correr o risco de enfraquecer a adesão do auditório.

Ao contestar o estatuto de fato do exemplo dado por Chicó, João Grilo também expõe dúvidas sobre a credibilidade daquele e retoma o assunto em questão implícito no trecho anterior “Chicó é digno de confiança?” para polemizá-lo. A problemática é estruturada basicamente em torno do *éthos* de Chicó, isto é, da imagem que o orador passa de si. Segundo Meyer (2007 a, p.34), o orador “é alguém que deve ser capaz de responder às perguntas que

suscitam debate e que são aquilo sobre o que negociamos”. Entretanto, observa-se que o personagem não coloca um ponto final no questionamento, não transmite segurança e autoridade ao auditório, ao contrário, irrita João Grilo, mobiliza o *páthos*, as paixões, que se manifesta tanto na *actio*, presente na gestualidade “[passa o dedo na garganta]”, quanto no *lógos*, no discurso de João Grilo “já estou ficando por aqui com suas histórias”.

João Grilo justifica o fato de Chicó ser “sem confiança” com base nas atitudes daquele e cita as afirmações do amigo para construir sua réplica à argumentação dele. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.122) lembram que “é eficaz repetir, para utilizar contra o adversário, tudo quanto se possa considerar, por causa da adesão que aí se manifesta, uma confissão sua”. As palavras de Chicó, na argumentação de João Grilo, mudam de significado, são reinterpretadas num contexto novo, de réplica, pois ao tomá-las para si, Grilo posiciona-se e traz à presença, por meio do discurso, a imagem descreditada de Chicó orador.

Chicó percebe que seu *éthos* está em questão e, no trecho “mas e se eu tiver mesmo o cavalo [...] Vou mentir, dizer que não tive?”, emprega uma pergunta oratória, ou seja, uma figura de comunhão que visa mobilizar o adversário para que reflita sobre a situação, em uma tentativa de mostrar um caráter honesto, digno de fé para persuadir o auditório, pois o orador “[...] persuadirá mais à medida que o ouvinte tiver convicção de que ele parece expor esses argumentos com virtude, isto é, honesta e sinceramente” (EGGS, 2011, p.34).

João Grilo, entretanto, não se mostra persuadido. Ao replicar “você vem com uma história dessas e depois se queixa porque o povo diz que você é sem confiança”, faz uma alusão ao *éthos* de Chicó perante o auditório universal e justifica seu posicionamento novamente por meio do argumento *ad hominem* ao apresentar uma contradição entre as palavras e ações do amigo. Segundo Fiorin (2015, p.172), esta é uma das três variantes do argumento dirigido à pessoa que “consiste em apontar contradições entre a posição atual do oponente e pontos de vista sobre o mesmo tema no passado ou entre suas palavras e suas ações”.

Sem prestígio e autoridade perante o auditório, Chicó recorre ao argumento de autoridade, invoca o nome de Antônio Martinho para provar a veracidade de seu discurso, isto é, para assegurar sua honestidade, a *areté* de que falava Aristóteles. Nessa tentativa de dar credibilidade à sua argumentação por meio da autoridade imposta pelo nome de Antônio Martinho, Chicó é contestado por João Grilo quanto à validade dessa autoridade naquele contexto, porque “faz três anos que ele morreu”. Nota-se que a contra-argumentação de Grilo revela uma incoerência no discurso de Chicó; segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.

221), “trazer a lume a incoerência de um conjunto de proposições é expô-lo a uma condenação inapelável, é obrigar quem não quer ser qualificado de absurdo a renunciar pelo menos a certos elementos do sistema”. Assim, Chicó é obrigado a fazer uma nova seleção daquilo que vai trazer ao discurso, (*inventio*), e a reorganizar a argumentação no plano da *dispositio* e da *elocutio* para não ser tomado por ridículo e afetar ainda mais seu *éthos* perante o auditório.

Deste modo, ao afirmar “mas era vivo quando eu tive o bicho”, Chicó restringe o campo de aplicação da regra e dirime a incompatibilidade por meio de uma divisão no tempo que separa o presente questionado por Grilo do passado em que Antônio Martinho era vivo. João Grilo, entretanto, forja uma outra incompatibilidade na argumentação de Chicó para colocá-lo à prova. Desta vez ela é construída a partir dos verbos “ter” e “parir” empregados intencionalmente como sinônimos no trecho “quando você teve o bicho? E foi você quem pariu o cavalo?”. Para responder a essa incompatibilidade, Chicó nega que tenha parido o cavalo, porém não invalida totalmente o raciocínio de João Grilo, ao afirmar “ não me admiro de mais nada”. Ele enceta uma conclusão que parece dar um desfecho à questão e vale-se dessa afirmação para construir uma argumentação pelo exemplo a fim de fundamentar e generalizar a história do cavalo bento que desencadeou o assunto em questão, a dúvida sobre seu *éthos*. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 399):

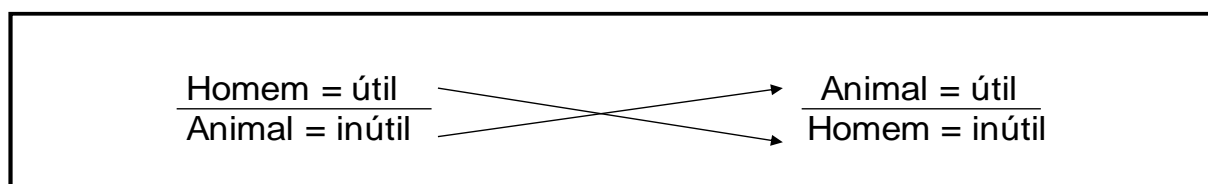
A argumentação pelo exemplo implica certo desacordo acerca da regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar, mas essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir de casos particulares.

Ao afirmar que uma mulher pariu um cavalo na serra do Araripe, Chicó tenta fundamentar, por meio do caso particular, seu exemplo sobre o cavalo bento e torná-lo incontestável aos olhos do auditório para reconstruir sua credibilidade. João Grilo, aparentemente, adere à tese de Chicó e atribui este cenário à seca. Ao afirmar “acaba nisso, essa fome: ninguém pode ter menino e haja cavalo no mundo”, ele expõe as consequências negativas da seca e tece uma crítica às condições de sobrevivência do nordestino por meio de um argumento pragmático fundamentado na inversão da hierarquia de valores concretos³³, pois à medida em que compara o nascimento de “meninos” ao de “cavalos” expõe a avaliação de um em relação ao outro e revela uma superioridade dos animais sobre os homens naquele ambiente. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 92):

³³ O termo valor concreto foi elucidado no capítulo 3.

As hierarquias de valores, são, decerto, mais importantes do ponto de vista da estrutura de uma argumentação do que os próprios valores. Com efeito, a maior parte destes são comuns a um grande número de auditórios. O que caracteriza cada auditório é menos os valores que admite do que o modo como os hierarquiza.

Destarte, João Grilo indaga o valor atribuído ao ser humano, uma vez que o cavalo se torna mais útil no espaço da seca porque “a comida é mais barata e é coisa que se pode vender”. Segundo Aristóteles (2012), é preferível aquilo que é útil em situações de maior necessidade, assim como o que é mais útil sob múltiplos aspectos. O cavalo, além de ser mais econômico, também é um meio de locomoção necessário às pessoas em situação de calamidade. Assim, ao comparar o homem ao cavalo, João Grilo promove uma reestruturação profunda na hierarquização de valores concretos comuns ao auditório universal, valores esses que, muitas vezes, embasam a *doxa*. É possível observar essa reestruturação no quadro abaixo:



Quadro 8: Hierarquização de valores concretos

Quando questionado sobre a procedência do cavalo bento, Chicó explica “foi uma velha que me vendeu barato, porque ia se mudar”. Nota-se que ao justificar o motivo da venda do animal, Chicó prevê a contra-argumentação de João Grilo, porque um cavalo bento não seria vendido barato, e estabelece uma ligação de sucessão pelo vínculo causal para explicar-se perante o auditório. Ele também se apropria da definição feita pela proprietária do cavalo (“o cavalo era bento”), concorda com ela e valoriza o animal por meio do argumento de comparação “e só podia ser mesmo, porque cavalo bom como aquele eu nunca tinha visto”, opondo-o ao que é comum e qualificando-o como único, essa “impressão de unicidade é produzida quando, para falar de um ser; só se encontra ele próprio como termo de comparação; forma-se, por assim dizer, uma classe à parte, incomparável” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 280).

Para comprovar a singularidade do animal e reabilitar seu *éthos* diante do assunto em questão já exposto, Chicó recorre novamente a uma argumentação pelo exemplo em que visa fundamentar a regra “cavalo bom como aquele eu nunca tinha visto” pelo caso particular, baseado em sua experiência de vida. Entretanto, é contestado novamente por João Grilo que aponta uma incompatibilidade nesse argumento e a expõe “O boi? Não era uma garrota?”. Segundo Reboul (2004, 169) “a incompatibilidade está vinculada à retorsão, que consiste em retomar o argumento do adversário mostrando que na verdade este é aplicável contra ele mesmo”. Assim o argumentador, se não quiser parecer ridículo, é obrigado a escolher qual regra seguirá para dirimir essa incompatibilidade. Chicó, entretanto, não o faz, ao reafirmar o que foi contestado “uma garrota e um boi”, ele fragiliza sua argumentação.

João Grilo percebe essa fragilidade e demonstra outras incompatibilidades no exemplo dado por Chicó ao perguntar “e você corria atrás dos dois de uma vez?”. Ao invés de remover essa incompatibilidade por meio da técnica de dissociação das noções, conforme aponta Perelman (1993, p.79) “[...] se se quer remover uma incompatibilidade e não adotá-la, se deverá sacrificar uma das duas regras em conflito, ou pelo menos acomodá-la, realizando para isso uma dissociação das noções”, Chicó mostra-se irritado e prefere utilizar uma pergunta para rejeitar a outra. Assim, ao indagar “Corria, é proibido?”, desloca o foco de atenção sobre a incompatibilidade.

Ao responder à pergunta de Chicó, João Grilo constrói uma réplica, pois retoma incompatibilidades presentes no exemplo do amigo e põe em evidência casos que escaparam à atenção dele, isto é, “eles correrem tanto tempo juntos, sem se apartarem”. Ao expor tal incoerência, João Grilo requer explicações categóricas do amigo: “como foi isso?”. Chicó, contudo, não põe fim ao questionamento, esquiva-se da explicação e, ao afirmar “não sei, só sei que foi assim”, afeta tanto a imagem de si perante o auditório, isto é, seu *éthos*, quanto sua autoridade diante dele, pois “o *éthos* é o orador como princípio (e também como argumento) de autoridade. A *ética* do orador é seu ‘saber específico’ de homem, e esse humanismo é a sua moralidade, que constitui fonte de autoridade” (MEYER, 2007 a, p.35).

Chicó continua a fundamentar o exemplo com base em sua experiência de vida. Nessa construção argumentativa, utiliza uma figura de presença, o pseudodiscurso direto, com o objetivo de tornar presente na consciência as palavras de uma outra pessoa e atribuir a ela autoridade sobre o que afirma, conforme se observa no trecho “na entrada da rua perguntei a um homem onde estava e ele me disse que era Propriá, de Sergipe”. Diante desse discurso, João Grilo mostra-se espantado, haja vista a distância de 411 km que separa Taperoá na

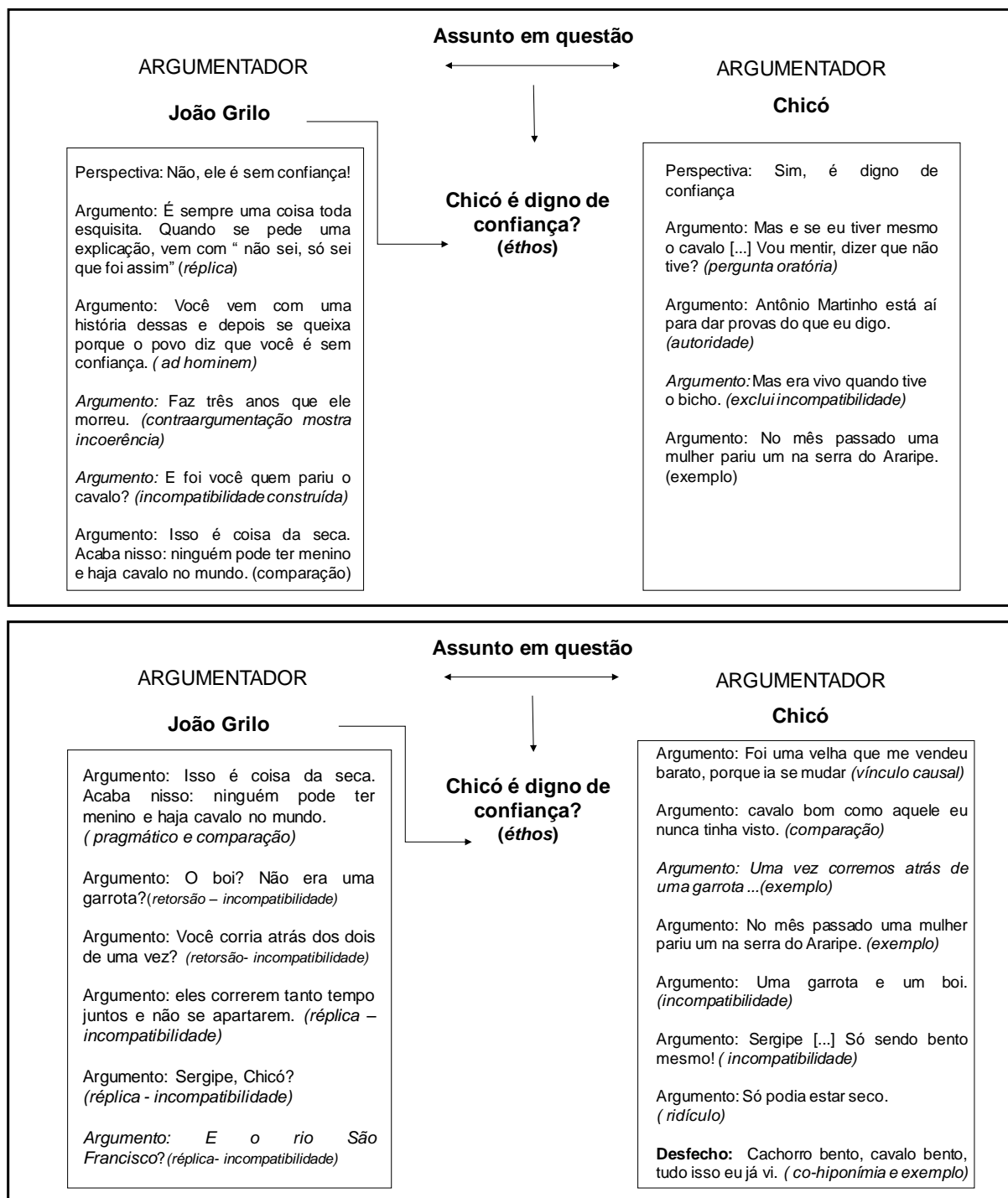
Paraíba de Propriá em Sergipe, e aponta novamente uma incompatibilidade na argumentação do amigo por meio da pergunta “Sergipe, Chicó?”. Embora note a incoerência, Chicó não se propõe a removê-la, pelo contrário, vale-se dela para comprovar que o cavalo era bento “Só sendo bento mesmo!”

João Grilo, insatisfeito com a resposta, aponta uma nova incompatibilidade na argumentação de Chicó: “e o rio São Francisco?”. Com ela, expõe o amigo ao ridículo porque ao afirmar que correu da ribeira do Taperoá até Propriá sem considerar a existência do rio São Francisco e assegurar, quando questionado, que esse rio estava seco, Chicó peca contra a lógica, nega um fato sobre o qual não há discussão, visto que é impossível uma pessoa alcançar essa distância correndo, ademais o rio São Francisco sempre foi perene. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 233), “uma afirmação é ridícula quando entra em conflito, sem justificção, com uma opinião aceita. Fica de imediato ridículo aquele que peca contra a lógica ou se engana no enunciado dos fatos”. A argumentação pelo ridículo utilizada por João Grilo serve:

[...] contra os que se atreverem a aderir, ou a continuar a adesão, a duas teses julgadas incompatíveis, sem se esforçarem em remover essa incompatibilidade. O ridículo só atinge quem se deixa prender nas malhas do sistema forjado pelo adversário (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 234).

Ao se negar a remover as incompatibilidades apontadas em sua argumentação, Chicó expõe-se ao ridículo que produz o riso, o sarcasmo e a conseqüente desvalorização do *éthos* do argumentador. Entretanto, mesmo em tal circunstância, ele recorre a imagem de si, pois retoma, no desfecho de sua argumentação, o exemplo dado na tematização do assunto em questão e tenta reestabelecer o estatuto de fato deste tipo de argumento ao posicionar-se como testemunha ocular, e, portanto, autoridade digna de fé perante o assunto e frente ao auditório no trecho “tudo isso eu já vi”. Dessa maneira, Chicó conduz o ouvinte a uma conclusão calcada no próprio *éthos*, em sua autoridade como orador, e promove generalizações resultantes da relação co-hiponímica entre “cachorro bento” e “cavalo bento” construída desde a apresentação da problemática em sua argumentação.

É possível observar o desdobramento de todo o assunto em questão referente ao *éthos* de Chicó a partir dos seguintes quadros síntese:



Quadro-síntese 2: Assunto em questão: Chicó é digno de confiança?

Nota-se que, apesar de Chicó tentar resgatar sua credibilidade como argumentador por meio da *areté*, isto é, da veracidade, sinceridade de seu discurso, não consegue transmitir uma imagem agradável de si, a *eunóia*, porque João Grilo não o enxerga como competente, razoável, equânime e sincero, qualidades imprescindíveis a um orador habilidoso. Tanto que o

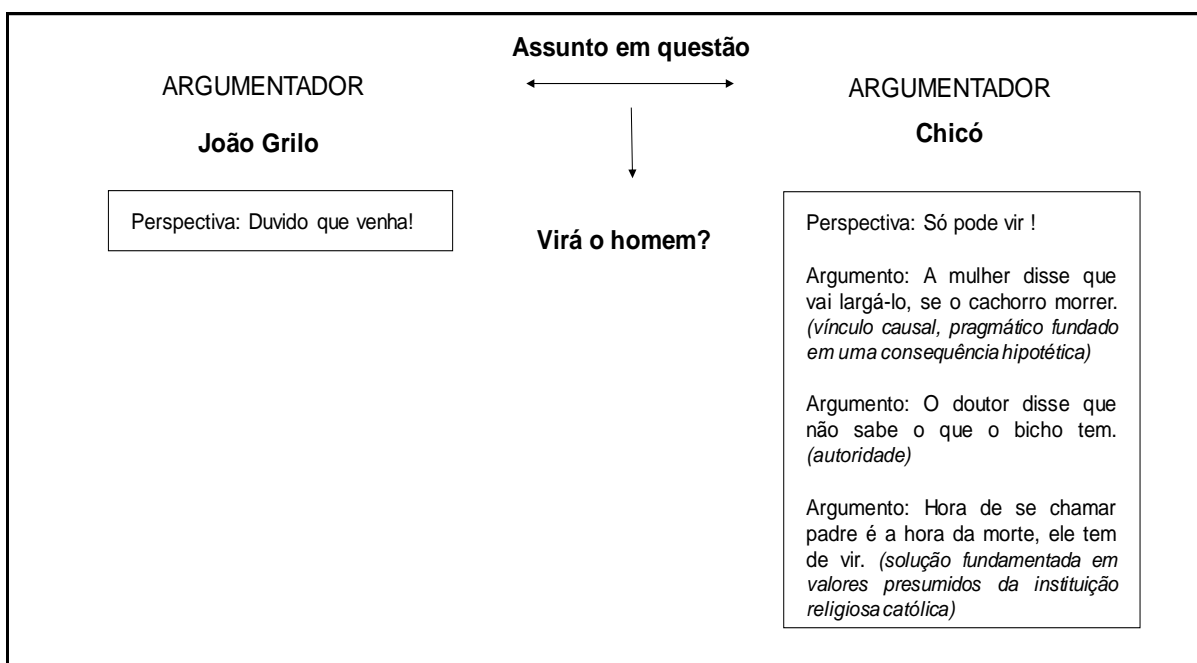
primeiro assunto em questão é resgatado por Grilo em um tom de desconfiança ao afirmar “quer dizer que você acha que o homem vem?”, conforme se observa no trecho abaixo:

João Grilo: Quer dizer que você acha que o homem vem?

Chicó: Só pode vir. É o único jeito que ele tem a dar. A mulher disse que vai largá-lo, se o cachorro morrer. O doutor diz que não sabe o que é que o bicho tem, o jeito agora é apelar para o padre. Hora de se chamar padre é a hora da morte, ele tem de vir. Padre João! Padre João!

(SUASSUNA, 2014, p.23)

Chicó, entretanto, reafirma seu primeiro posicionamento “Só pode vir” e o justifica tanto por meio de uma ligação de sucessão pelo vínculo causal, quanto através de um argumento pragmático sustentado por uma consequência hipotética, pois ao afirmar “é o único jeito que ele tem a dar. A mulher disse que vai largá-lo, se o cachorro morrer”, Chicó ressalta o motivo do comparecimento do homem “é o único jeito” e expõe uma consequência indesejável dessa possível ausência “a mulher disse que vai largá-lo” vinculada a uma hipótese “se o cachorro morrer”. Retoma também a voz de autoridade do veterinário ao afirmar “o doutor diz que não sabe o que é que o bicho tem” e prevê uma solução para um problema fundada em valores presumidos, pois, de fato, as funções de um padre na instituição religiosa católica passam por benzer e dar a extrema unção, conforme afirma no trecho “ hora de se chamar padre é a hora da morte”. A configuração desta problemática é perceptível no seguinte quadro-síntese:



Quadro-síntese 3: Assunto em questão: Virá o homem?

Pode-se observar, logo no início deste primeiro ato da peça, que João Grilo, argumentador, tematiza assuntos em questão, posiciona-se e não se nega a discordar nem mesmo do amigo Chicó quanto às problemáticas abordadas; ao contrário, tematiza o conflito, por meio da configuração de dípticos argumentativos, retoma os discursos do oponente, critica-os, assinala discordâncias e elucida suas perspectivas de modo argumentativo.

Chicó, acuado perante as réplicas do amigo, tenta defender-se com argumentos fundamentados na estrutura do real, isto é, estruturados na realidade prática, em elementos fáticos, para estabelecer uma relação entre juízos admitidos e outros que busca promover. Entretanto, o modo pelo qual constrói sua argumentação não transmite ao auditório confiança, credibilidade, pois se nega a remover as incompatibilidades apontadas por João Grilo em seu discurso.

Segundo Grácio (2012, p.387) “[...] a prática argumentativa, mais do que centrar-se no intercâmbio de argumentos em torno de um assunto em questão, liga-se à questão de gestão das imagens de si mediatizada pelo discurso”. Observa-se, então, que nestes primeiros trechos da obra, de fato, a imagem de João Grilo sobressai-se à de Chicó na interação discursiva, pois Grilo consegue, por meio do *lógos*, mostrar razoabilidade, honestidade e benevolência perante o auditório, ou seja, as três qualidades que, segundo Aristóteles, inspiram confiança ao ouvinte, assim causa boa impressão pela forma como constrói sua argumentação, uma vez que, ao contrário de Chicó, é capaz de responder às perguntas que suscitam debates de modo claro, preciso e eficiente.

João Grilo não se coloca apenas em oposição discursiva a Chicó, mas também argumenta ao lado do amigo em favor de que o padre benza o cachorro prestes a morrer, conforme se observa no trecho abaixo:

Chicó: Mandaram avisar para o senhor não sair, porque vem uma pessoa aqui trazer um cachorro que está se ultimando para o senhor benzer.

Padre: Para eu benzer?

Chicó: Sim.

Padre (*com desprezo*): Um cachorro?

Chicó: Sim

Padre: Que maluquice! Que besteira!

João Grilo: Cansei de dizer a ele que o senhor não benzia. Benze porque benze, vim com ele.

Padre: Não benzo de jeito nenhum.

Chicó: Mas padre, não vejo nada demais em se benzer o bicho.

João Grilo: No dia em que chegou o motor novo do Major Antônio Moraes o senhor não benzeu?

Padre: Motor é diferente, é uma coisa que todo mundo benze. Cachorro é que eu nunca ouvi falar.

Chicó: Eu acho cachorro uma coisa muito melhor do que motor.

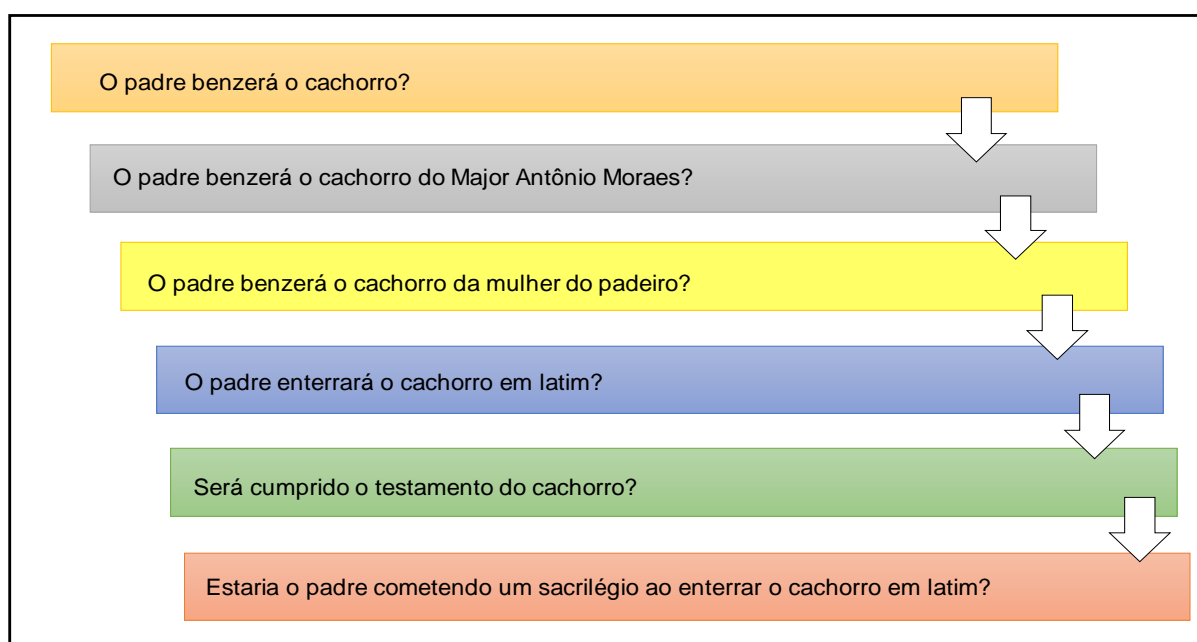
Padre: É, mas quem vai ficar engraçado sou eu, benzendo o cachorro. Benzer motor é fácil, todo mundo faz isso; mas benzer cachorro?

João Grilo: É, Chicó, o padre tem razão. Quem vai ficar engraçado é ele e uma coisa é benzer o motor do Major Antônio de Moraes e outra é benzer o cachorro do Major Antônio de Moraes.

Padre (*mão em concha no ouvido*): Como?

(SUASSUNA, 2014, p.24 - 25)

Nota-se que Chicó retoma o assunto em questão discutido inicialmente com o amigo João Grilo e o apresenta ao padre no trecho “vem uma pessoa trazer um cachorro que está se ultimando para o senhor benzer”. A partir deste contexto, ocorre o enquadramento de toda a problemática a ser discutida ao longo do primeiro ato da peça, pois os assuntos vão se ajustando em decorrência da questão “o padre irá benzer o cachorro?”, conforme pode-se observar no quadro de assuntos em questão logo abaixo:



Quadro 9: Assuntos em questão

Perante a questão exposta por Chicó, o padre denota além de estranhamento, desprezo pelo animal e fundamentado em uma hierarquia de valores segundo a qual há superioridade dos homens sobre os animais, bem como nos valores da instituição religiosa católica a qual pertence, opõe-se diretamente à questão em debate e procura provar, por meio do argumento *ad rem*, endereçado à coisa, que a tese não está de acordo com a natureza daquilo que é admitido, com a verdade objetiva, portanto não é válida *ad humanitatem*, isto é, para toda a humanidade racional.

Diante da negação do padre, João Grilo constrói uma estratégia argumentativa que consiste primeiramente em transmitir uma imagem agradável de si, captar a benevolência do padre por meio de um discurso razoável e adequado às expectativas desse auditório particular ao afirmar “cansei de dizer a ele que o senhor não benzia”, para posteriormente questioná-lo com base na dialética.

Em concordância com Chicó, a favor de que o padre benza o cachorro, João Grilo emprega dialeticamente uma pergunta para assegurar um acordo explícito por parte do padre e conduzir a argumentação a conclusões favoráveis à perspectiva que, de fato, defende. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.558), “o fato de perguntar, de escolher como lhe apraz as perguntas e a ordem na qual são formuladas, é uma vantagem incontestável para quem argumenta. É do uso hábil desse privilégio que depende a eficácia do método socrático”. Assim, ao perguntar “no dia em que chegou o motor novo do Major Antônio Moraes o senhor não benzeu? ”, Grilo direciona sua argumentação para a regra de justiça, segundo a qual seres de uma mesma categoria devem ser tratados do mesmo modo, e invoca um precedente.

O precedente desempenha um papel primordial na argumentação cuja racionalidade é ligada à observação da regra de justiça, que reclama tratamento igual de situações semelhantes. Ora, a aplicação da regra de justiça supõe a existência de precedentes que nos instruem sobre a maneira pela qual foram resolvidas situações semelhantes à que se apresenta. Tais precedentes, assim como os modelos em que se inspira uma sociedade, fazem parte de sua tradição cultural, que pode ser reconstruída a partir das argumentações que os utilizaram. Invocar um precedente significa assimilar o caso novo a um caso antigo, significa insistir nas similitudes e desprezar as diferenças. (PERELMAN, 2004, p.306-307)

Para remover incompatibilidades entre discurso e ação apontadas por João Grilo, o padre emprega a técnica de dissociação das noções que “[...] determina um remanejamento

mais ou menos profundo dos dados conceituais que servem de fundamento para a argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.468), assim ele rompe a relação de similitude entre motor e cachorro e acentua a diferença ao salientar que “motor é diferente”. Desse modo, estabelece-se uma separação entre o normal e a norma por meio do seguinte par dissociativo:

NORMAL	Cachorro e motor são parte da mesma categoria, portanto se benzeu o motor, benzerá o cachorro.
NORMA	Motor todo mundo benze, cachorro é que eu nunca ouvi falar.

Quadro 10: Argumento por dissociação das noções: par normal x norma

De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) o termo I corresponde ao normal, àquilo que é conhecido diretamente. O termo II é o resultado de uma dissociação para eliminar incompatibilidades dentro do termo I e oferece uma norma que permite distinguir o que é válido do que não é, entre os aspectos do termo I. Com relação ao termo I, o termo II será, simultaneamente, normativo, explicativo e permitirá valorizar ou desqualificar certos aspectos sob os quais se apresenta o termo I.

É possível notar, no trecho acima, que o padre desvaloriza, com base na norma explícita no termo II da dissociação, a importância de benzer um cachorro perante a justificativa de que não há precedentes para um caso como este. Cabe ressaltar que tal posicionamento se fundamenta não só no que é reconhecido como válido pelo padre, mas também nos preceitos religiosos aos quais está vinculado, pois não existe liturgia que contemple exéquias de animais na Igreja Católica. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) a argumentação se constrói a partir da cultura própria de cada auditório e dos valores que reconhece como válidos:

[...] qualquer argumentação depende, no tocante às suas premissas, como aliás a todo o seu desenvolvimento, do que é aceito, do que é reconhecido como verdadeiro, como normal e verossímil, como válido; com isso se arraiga no social, cuja caracterização dependerá da natureza do auditório [...] O estatuto epistemológico dessas teses pode ser variável: tratar-se-á ora de afirmações elaboradas no seio de uma disciplina científica, ora de dogmas, ora de crenças de senso comum, ora de preceitos ou de regras de conduta aprovados, ora pura e simplesmente, de proposições que foram admitidas pelos interlocutores num estágio anterior da discussão. Todas essas teses, seja qual for seu estatuto, têm em comum o fato de não se poder, com risco de parecer ridículo, descartá-las sem fornecer motivo que justifique tal comportamento. (PERELMAN, 2004, p.305-306)

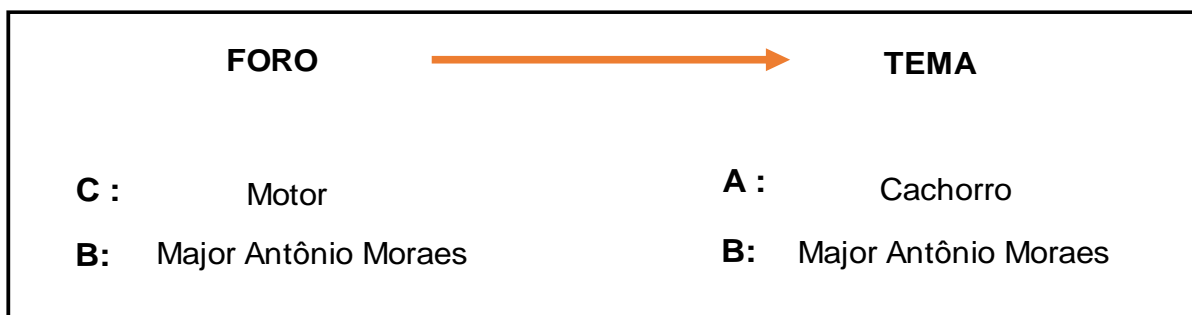
Desse modo, o padre justifica seu posicionamento frente ao assunto em questão fundamentado no lugar da essência, que é parte integrante de seu *éthos* como representante divino, pois consoante os *tópoi* aristotélicos, concede-se um valor superior aos indivíduos enquanto forem representantes exemplares de uma função, de um padrão. Portanto, para gozar de benefícios pelo seu reconhecimento perante a instituição religiosa e aos olhos do auditório, o padre deve manter uma conduta condizente ao cargo ocupado; por isso, demonstra objeções quanto a benzer o cachorro quando afirma “quem vai ficar engraçado sou eu, benzendo cachorro” e argumenta pela dissociação das noções em relação ao motor do Major Antônio Moraes.

Chicó, entretanto, discorda da perspectiva do padre e argumenta sobre o assunto em questão por meio de uma comparação em que esclarece sua preferência ao cachorro em detrimento ao motor ao afirmar “eu acho cachorro uma coisa muito melhor que motor”. Isto demonstra que a maneira como ele hierarquiza os valores é dissonante da voz de autoridade do padre, mas nem por isso deixa de posicionar-se e revelar sua comiseração quanto aos animais.

João Grilo, em resposta a Chicó e aparente concordância com as objeções do padre, retoma a estratégia argumentativa empregada anteriormente para despertar a *captatio benevolentiae* do vigário, pois ao estabelecer uma ligação entre o motor do Major e o cachorro constrói uma analogia que expõe uma similitude de relações, conforme explica Perelman:

Fazemos questão de salientar que, para nós, 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 [...]. 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. Chamaremos o par que é objeto do discurso de *tema*, o segundo, graças ao qual se efetua a transferência, de *foro* da analogia. (PERELMAN, 2004, p.334)

Extremamente argumentativa, a analogia apoia-se sobre os valores admitidos pelo auditório para gerar adesão a outros que se queira promover; dessa forma, efetua-se na argumentação analógica de João Grilo a transferência de valor do foro, amplamente conhecido, para o tema ao qual se deseja despertar a atenção e desencadear adesão, conforme exemplificado pela seta no quadro abaixo:

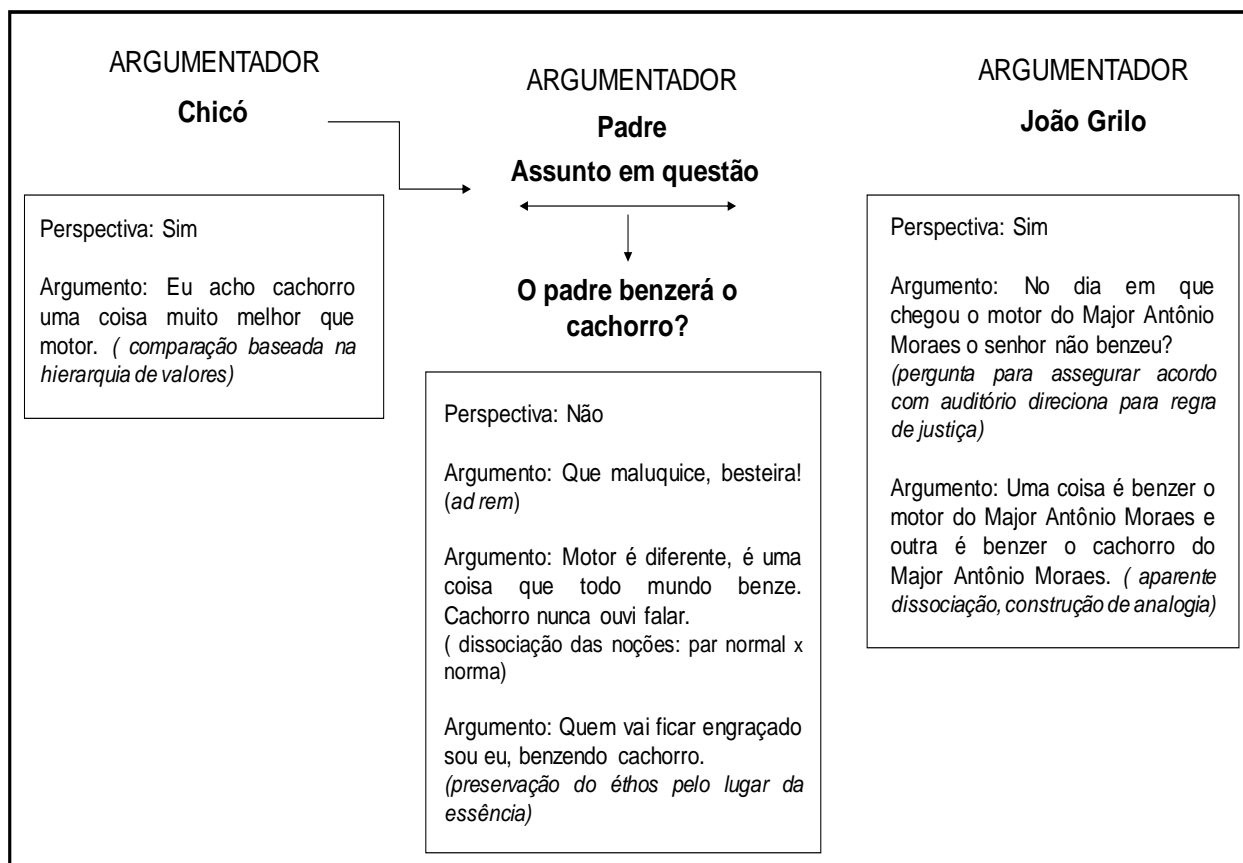


Quadro 11: Argumento por analogia

Vale ressaltar ainda que nada desabona uma analogia construída sob três termos como a demonstrada acima, pois a distinção dos domínios, indispensável a sua existência, é mantida, uma vez que o termo comum, embora seja formalmente o mesmo tanto no tema quanto no foro, se dissocia pelo uso diferenciado, portanto “[...] poder-se-ia concluir daí que toda analogia de três termos pode ser analisada como analogia de quatro termos” (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 428). Pode-se observar ainda que sobre tal analogia apoia-se também uma regra de justiça, na qual os elementos de uma mesma categoria devem ser tratados igualmente: se o motor do Major foi benzido, o cachorro também deve ser, pois ambos pertencem ao Major.

A julgar pelo comportamento e discurso do padre mediante as estratégias argumentativas utilizadas por João Grilo, pode-se constatar que a atenção desse auditório particular foi captada, seu *páthos* foi estimulado a partir de um conjunto de valores implícitos que lhe são caros e os quais João Grilo opera em favor de sua perspectiva nesta situação argumentativa.

O desenvolvimento da interação argumentativa analisada acima pode ser representado, portanto, pelo seguinte quadro-síntese:



Quadro-síntese 4: Assunto em questão: O padre benzerá o cachorro?

Segundo Aristóteles (2012, p.218), os auditórios são mais atentos a “temas importantes, a coisas que lhes digam respeito, às que os encham de espanto, às agradáveis. E por isso é necessário introduzir a ideia de que o discurso é acerca de coisas deste gênero”; assim, a partir do conhecimento efetivo do auditório particular que pretende persuadir, João Grilo, ao conversar com Chicó, direciona sua argumentação aos valores admitidos e compartilhados pelo padre, mobiliza as paixões dele porque aspira a adesão deste último. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 22) o auditório é na verdade o “conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”; muitas vezes, não se pretende influenciar exatamente aquele com quem se fala, mas o auditório adjacente.

É possível observar, no trecho abaixo, como o padre demonstra interesse diante da reconfiguração do assunto em questão promovida por João Grilo:

<p>Padre (<i>mão em concha no ouvido</i>): Como?</p> <p>João Grilo: Eu disse que uma coisa era o motor e outra era o cachorro do Major Antônio Moraes.</p> <p>Padre: E o dono do cachorro de quem vocês estão falando é Antônio de Moraes?</p>

João Grilo: É. Eu não queria vir, com medo de que o senhor se zangasse, mas o Major é rico e poderoso e eu trabalho na mina dele. Com medo de perder meu emprego, fui forçado a obedecer; mas disse a Chicó: o padre vai se zangar.

Padre (*desfazendo-se em sorrisos*): Zangar nada, João! Quem é um ministro de Deus para ter direito de se zangar? Falei por falar, mas também vocês não tinham dito de quem era o cachorro!

João Grilo (*cortante*): Quer dizer que benze, não é?

Padre a Chicó: Você o que é que acha?

Chicó; Eu não acho nada de mais!

Padre: Nem eu. Não vejo mal nenhum em se benzer as criaturas de Deus!

João Grilo: Então fica tudo na paz do Senhor, com cachorro benzido e todo mundo satisfeito.

Padre: Digam ao Major que venha! Eu estou esperando.

(SUASSUNA, 2014, p.25 - 26)

Ao perguntar se o dono do cachorro era de fato o Major Antônio Moraes, o padre revela indícios claros de adesão à argumentação construída por João Grilo. Esse, por sua vez, justifica a adesão às ordens do Major porque pressupõe uma avaliação negativa do padre sobre suas ações. Segundo Perelman (2004, p.169):

Toda justificação pressupõe a existência, ou a eventualidade, de uma apreciação desfavorável referente ao que a pessoa se empenha em justificar. Por isso, a justificação se relaciona intimamente com a idéia de valorização ou de desvalorização.

João Grilo, ao justificar-se, ressalta valores que interessam ao padre, haja vista o dinheiro e o poder do Major. Ora, a riqueza, conforme afirma Aristóteles (2012, p.33), faz parte do preferível “porque é a virtude da propriedade e produtora de muitos bens”, além, de ser fonte de poder. Ademais, nessa justificação, Grilo também se põe na condição de vítima da situação, a quem não foi dado o poder de escolha, pois, ao argumentar através do vínculo causal meio-fim, mostra que obedecer ao patrão foi o único meio encontrado para manter-se empregado. Cabe ressaltar que:

[...] conquanto seja verdade que o fim valoriza os meios, nem sempre ele os justifica, pois o uso destes pode ser condenável em si [...] entretanto a escolha de certo fim permite valorizar uma ação que, noutras situações, costuma-se condenar. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 315).

Ao se vitimizar, Grilo apela ao *páthos* do auditório e acentua o medo de sofrer uma punição advinda do patrão. O medo, segundo Aristóteles (2012, p.99), “consiste em uma situação aflitiva, numa perturbação causada pela representação de um mal iminente”; no caso, o desemprego, se suscitada a ira do patrão. Neste contexto, ele destaca a validade do meio perante o fim em sua argumentação.

O resultado dessa sensibilização do auditório fica evidente ao examinar o comportamento e discurso do padre que, “desfazendo-se em sorrisos”, admite a superioridade de Deus sobre o homem e coloca-se na condição de mero ministro divino, por meio do epíteto. Nessa construção argumentativa, o padre vale-se também da pergunta retórica para enfatizar o modelo, a conduta que, segundo os preceitos religiosos, deve assumir.

É necessário ressaltar, entretanto, que “os pressupostos implícitos em certas perguntas fazem com que a forma interrogativa possa ser considerada um procedimento bastante hipócrita para expressar certas crenças” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.180). Ao empregar tal estratégia, o padre não está isento da retomada desses implícitos pelo leitor. Eles remontam ao assunto em questão anterior, no qual ele recusou-se a benzer o cachorro e contribuem para a construção da imagem, do *éthos*, tanto do vigário, quanto da instituição religiosa perante o auditório particular e frente ao auditório universal presumido, o leitor. Amossy destaca a inter-relação entre *éthos* discursivo e institucional ressaltando essa indissociabilidade:

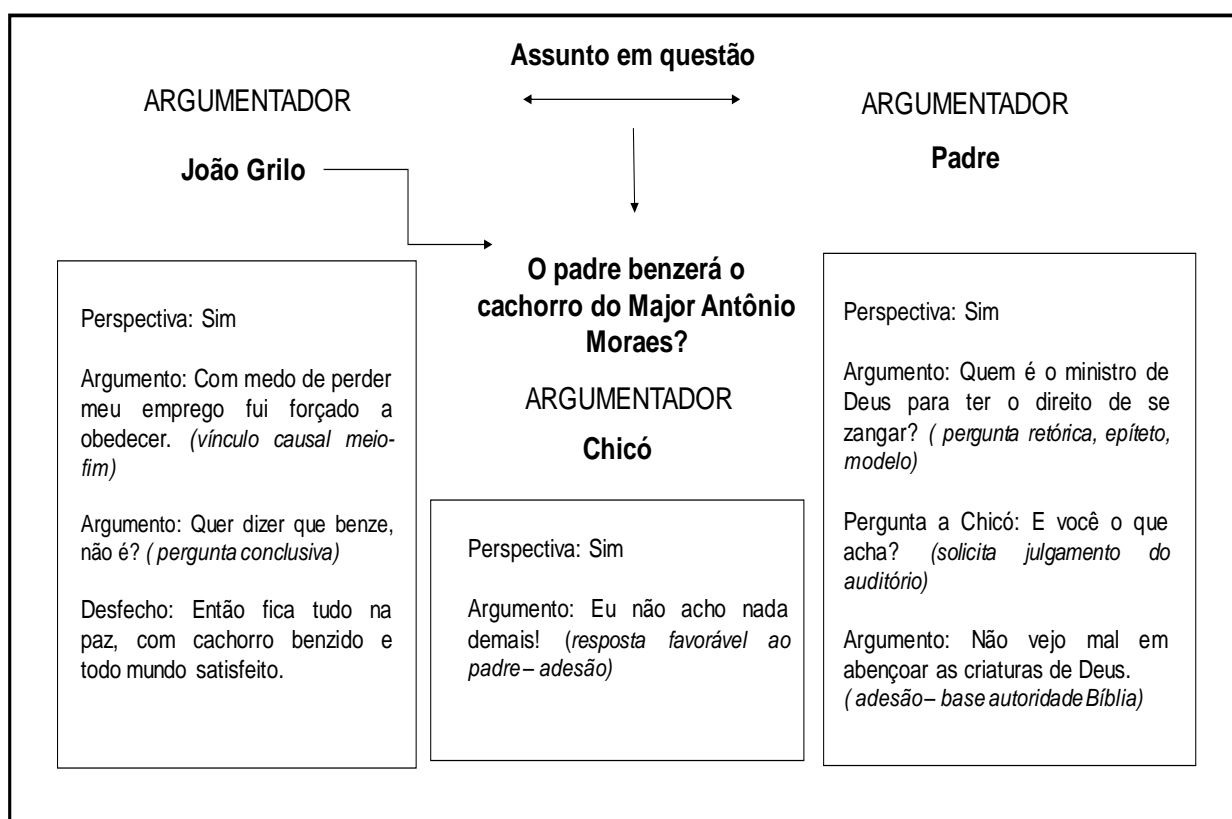
[...] a eficácia da palavra não é nem puramente exterior (institucional) nem puramente interna (linguagreira). Ela acontece simultaneamente em diferentes níveis. Não se pode separar o *éthos* discursivo da posição institucional do locutor, nem dissociar totalmente a interlocução da interação social. (AMOSSY, 2011, p.136)

Diante do novo posicionamento do padre frente ao assunto em questão exposto, qual seja, “o padre benzerá o cachorro do Major Antônio Moraes? ”, João Grilo estabelece uma conclusão por meio da pergunta “ Quer dizer que benze, não é? ”, e conduz a argumentação em direção ao desfecho. Essa técnica, prevista por Aristóteles (2012, p.232), é efetiva quando “[...] de duas respostas, uma é evidente e quanto à outra é óbvio que o oponente com ela concordará quando se formula a pergunta”.

O padre, em contrapartida, antes de dar seu veredicto, dirige-se a Chicó e pede para que, na condição de auditório, julgue a questão. Essa estratégia argumentativa é válida para o

orador porque a resposta é uma adesão ao que pretende defender e serve de embasamento para justificar seu posicionamento perante o assunto em questão, uma vez que, assim como Chicó, o padre não vislumbra empecilhos para benzer o animal nesta ocasião. A resposta de Chicó, favorável à perspectiva do padre, goza de adesão imediata como se observa no trecho “ Nem eu. Não vejo mal nenhum em se abençoar as criaturas de Deus!” e faz parte do desfecho da argumentação do padre. Esse retoma textos bíblicos, alarga-lhes o campo semântico para estender ao cachorro a qualidade de “criatura de Deus” e justificar a benção a ser dada, assim fundamenta sua argumentação sob as escrituras e desfruta da autoridade que a Bíblia, livro sagrado popularmente inquestionável, lhe oferece.

João Grilo, ao afirmar “ Então fica tudo na paz do Senhor, com cachorro benzido e todo mundo satisfeito” conduz o assunto em questão ao desfecho e persuade o padre a benzer o cachorro, leva à ação. Do ponto de vista pragmático, “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” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.30), interessa a João Grilo, na verdade, persuadir, não apenas convencer o auditório a quem se dirige. Pode-se verificar como isso ocorre no quadro-síntese abaixo:



Quadro-síntese 5: Assunto em questão: O padre benzerá o cachorro do Major?

Ao se justificar perante o questionamento de Chicó, “havia necessidade de mentir?”, exposto no trecho abaixo, Grilo desenvolve sua argumentação baseada no vínculo causal meio-fim destacando a validade dos meios perante o fim, isto é, a necessidade de desencadear a persuasão no padre. Observe como isto ocorre:

Chicó: Que invenção foi essa de dizer que o cachorro era do Major Antônio Moraes?

João Grilo: Era o único jeito do padre prometer que benzia. Tem medo da riqueza do Major que se pela. Não viu a diferença? Antes era “ Que maluquice, que besteira!”, agora “ Não vejo mal nenhum em se abençoar as criaturas de Deus!”

Chicó: Isso não vai dar certo! Você já começa com suas coisas, João! E havia necessidade de inventar que era empregado de Antônio Moraes?

João Grilo: Meu filho, empregado do Major e empregado de um amigo do Major é quase a mesma coisa. O padeiro vive dizendo que é amigo do homem, de modo que a diferença é muito pouca. Além disso, eu podia perfeitamente ter sido mandado pelo Major, porque o filho dele está doente e pode até precisar do padre.

Chicó: João, deixe de agouro com o menino, que isso pode se virar por cima de você!

João Grilo: E você deixe de conversa! Nunca vi homem mais mole do que você, Chicó. O padeiro mandou você arranjar o padre pra benzer o cachorro e eu arranjei sem ter sido mandado. Que é que você quer mais?

(SUASSUNA, 2014, p.27)

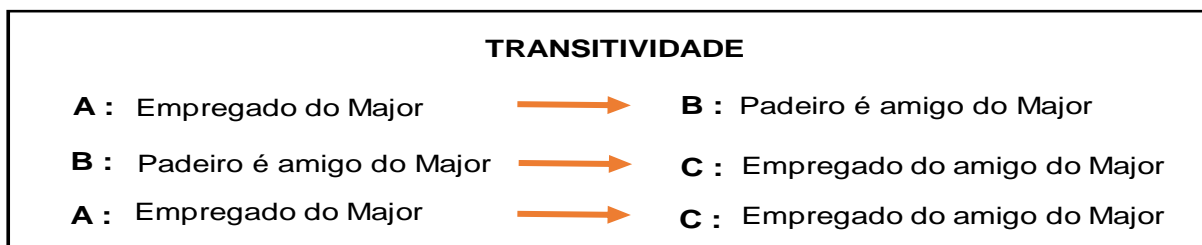
Ao inserir um novo assunto em questão, Chicó requer de João Grilo uma tematização; esta vem, conforme já dito, calcada em uma argumentação pelo vínculo causal meio-fim em que Grilo relativiza a conotação negativa dada à invenção, à mentira, ao qualificar o meio como “único jeito” de atingir os fins desejados pelos seus patrões. Nessa construção argumentativa, para justificar-se também compara a reação do padre perante problemáticas semelhantes e ao reconstruir o discurso dele, por meio da figura de presença pseudodiscurso direto, torna presente na consciência do auditório os interesses escusos do vigário, bem como a iniquidade de suas ações.

Chicó, ao contra-argumentar destaca que os fins nem sempre justificam os meios e alerta sobre as possíveis consequências do discurso, da ação, de João Grilo. O amigo, entretanto, justifica mais uma vez sua perspectiva e volta a relativizar a crítica de Chicó. Ao afirmar “empregado do Major e empregado de um amigo do Major é quase a mesma coisa”, Grilo emprega um argumento de transitividade expondo a relação de igualdade entre os termos A, “empregado do Major”, e C, “empregado do amigo do Major”. Segundo Perelman e Tyteca (2005, p.257):

A transitividade é uma propriedade formal de certas relações que permite passar da afirmação de que existe a mesma relação entre os termos *a* e *b* e

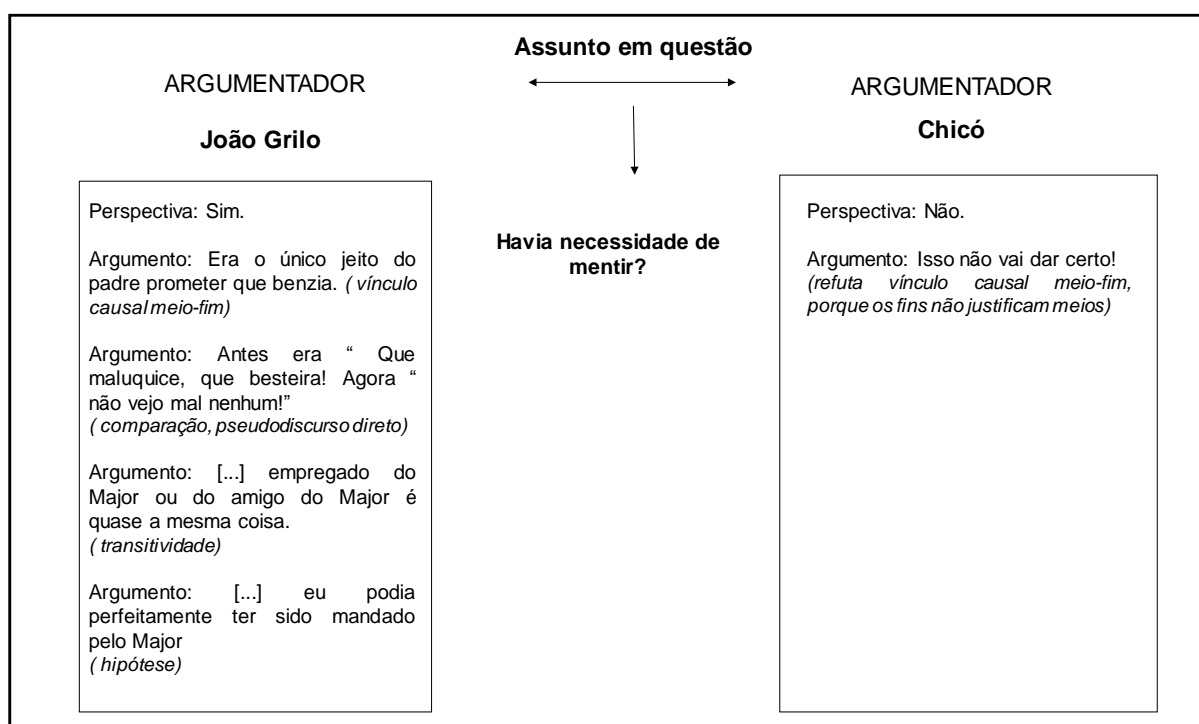
entre os termos *b* e *c*, à conclusão de que ela existe entre os termos *a* e *c*: as relações de igualdade, de superioridade, de inclusão, de ascendência são relações transitivas.

Essa relação transitiva entre os termos que embasam a argumentação de João Grilo está mais bem representada no quadro abaixo:



Quadro 12: Argumento de transitividade

A esse tipo de argumento, João Grilo acrescenta a hipótese que confere presença ao discurso, pois requer do orador “ uma enumeração das condições que se lhe impõem e das consequências que dela se deduzem” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 166); assim, ao afirmar “eu podia perfeitamente ter sido mandado pelo Major, porque o filho dele está doente”, Grilo não só explica os termos da hipótese, como também aproxima as consequências dessa relação hipotética à real. Ao fazê-lo, demonstra conhecimento do auditório sobre o qual argumenta, pois afirma que, de fato, o filho do Major está doente. Observe o quadro-síntese abaixo:



Quadro síntese 6: Assunto em questão: Havia necessidade de mentir?

Assim, por meio de uma reestruturação dos argumentos fundada em processos de ligação e dissociação de noções, João Grilo seleciona os elementos de seu discurso e verifica se é conveniente apresentá-los separadamente ou de maneira interligada perante o auditório, atenua a acusação de ser mentiroso, implícita no discurso de Chicó, e mostra-se digno de confiança porque resolve a questão que afligia a dupla.

Para responder às perguntas que suscitam debate, negociar a diferença entre os indivíduos e, enfim, resolver problemáticas como essas de maneira a colocar um ponto final à questão e enaltecer seu *éthos*, João Grilo revela conhecer o auditório a quem se dirige, considerar suas predisposições, estar ciente das crenças e valores que aquele admite. Esta é notoriamente condição primeira e indispensável a qualquer orador porque, na verdade, a argumentação é por inteiro relativa ao auditório que se pretende influenciar. Segundo Mosca (2017, p.204):

Nisto reside um ponto crucial para a retórica, a consideração do auditório como sua razão de ser, uma vez que a intenção desta é levá-lo a aderir às propostas que lhes são endereçadas. Fundamentar a argumentação na *doxa*, isto é, nos valores supostamente aceitos e partilhados por uma determinada coletividade, seria criar uma conexão com ela e obter a adesão desejada, criando elos favoráveis ao prosseguimento de toda a ação comunicativa.

Estes elos favoráveis ao prosseguimento da interação argumentativa, abordados por Mosca, estão expostos na estrutura da argumentação de João Grilo. Nota-se que, ao discutir seu plano de vingança contra o padre e os patrões com o amigo Chicó, Grilo traça estratégias persuasivas baseadas em seu conhecimento a respeito do auditório, conforme constata-se nos trechos abaixo:

João Grilo: [...] ainda hei de me vingar do que ele e a mulher me fizeram quando estive doente. Três dias passei em cima de uma cama pra morrer e nem um copo d'água me mandaram. Mas fiz esse trabalho com gosto, somente porque é pra enganar o padre. Não vou com aquela cara.

Chicó: Com qual? Com a do padre?

João Grilo: Com as duas. Estou acertando as contas com o padre, a qualquer hora acerto com o patrão! **Eu conheço o ponto fraco do homem, Chicó!**

Chicó: Qual é?

João Grilo: **É a mulher**, Chicó, e você sabe muito bem disso. (SUASSUNA, 2014, p.28)

[...]

Chicó: [...] ela já me deixou por outro! Uma vez, João, e não posso me esquecer dela. Mas não quer mais nada comigo.

João Grilo: Nem pode querer, Chicó. Você é um miserável que não tem nada e **a fraqueza dela é dinheiro e bicho**. Ela não o teria deixado se você fosse rico. Nasceu pobre,

enriqueceu com o negócio da padaria e agora só pensa nisso. Mas eu hei e me vingar dela e do marido de uma vez.

Chicó: Por que essa raiva dela?

João Grilo: Ó homem sem vergonha! Você inda pergunta? Está esquecido de que ela deixou você? Está esquecido da exploração que eles fazem conosco naquela padaria do inferno? Pensam que são o Cão só porque enriqueceram, mas um dia hão de me pagar. E a raiva que eu tenho é porque quando estava doente, me acabando em cima de uma cama, via passar o prato de comida que ela mandava pr'o cachorro. Até carne passada na manteiga tinha. Pra mim, nada, João Grilo que se danasse. Um dia eu me vingó!

Chicó: João, deixe de ser vingativo que você se desgraça! Qualquer dia você inda se mete numa embrulhada séria! (SUASSUNA, 2014, p.29 - 30).

Observa-se, nos trechos destacados acima, que João Grilo descreve o ponto fraco dos patrões e está disposto a utilizá-lo em estratégias argumentativas que promovam o “acerto de contas” entre eles. Esse ímpeto de vingança ocorre, porque é constantemente explorado e injustiçado pelos patrões, sente raiva e indignação especialmente por ter sido tratado com desprezo em circunstância de doença.

Ao rememorar esta situação por duas vezes e retomá-la ainda no terceiro ato, quando do julgamento, João Grilo recorre à argumentação pela regra de justiça, segundo a qual seres de uma mesma categoria devem ser tratados do mesmo modo e questiona a inversão de valores sobre as quais se assentam as atitudes dos patrões, uma vez que ao cachorro era fornecida carne passada na manteiga e a João Grilo, nada.

Ao questionar a inversão da hierarquia de valores concretos sob a qual se esteia a superioridade dos homens sobre os animais, Grilo expõe a injustiça sofrida em tom de ira e a crítica baseado também em valores sob os quais parece haver um acordo unânime entre todos, qual seja o socorro aos enfermos. Aristóteles (2012, p.91) já afirmava que desperta a ira os que permanecem indiferentes aos infortúnios, o que é sinal de desprezo e “maior será a nossa ira contra os que desprezam as pessoas a quem seria vergonhoso que não socorrêssemos, tais como pais, filhos, mulheres, subordinados”.

Assim, deixar de oferecer um prato de comida a um subordinado que passa por uma enfermidade, conforme relatado por João Grilo, torna-se vergonhoso e condenável, especialmente ao patrão que tem um *éthos* a zelar por ser presidente da Irmandade das Almas, cargo vinculado à instituição religiosa. Sobre a formação do *éthos* pré-discursivo do orador, Maingueneau (2006, p.269) salienta “[...] mesmo que o destinatário nada saiba antes do *éthos* do locutor, o simples fato desse estar ligado a um certo posicionamento ideológico induz expectativas no tocante ao *éthos*”.

Ao clamar por vingança, João Grilo responde à injustiça de que foi vítima, condena os patrões pelos danos causados a si e volta-se contra eles na medida em que se dispõe a promover um “acerto de contas” baseado no princípio da reciprocidade cujo objetivo é aplicar o mesmo tratamento a duas situações equivalentes, ressaltando a identidade mútua entre os termos A x B e B x A. Dessa forma, ao jurar vingança e mobilizar seus saberes sobre este auditório particular a fim de condicioná-lo, João Grilo visa “punir” os patrões que lhe causaram danos, “fazer justiça”.

Na tentativa de construir uma *éthos* de vítima, Grilo coloca-se como injustiçado e orna seu discurso de caráter ético, moral a fim de conquistar a audiência, Chicó. Pode-se observar que os valores colocados em questão pela personagem “justiça” x “vingança” passam por uma hierarquização na construção da regra de justiça que embasa o argumento de reciprocidade. Considerar, portanto, João Grilo “vingativo” implica hierarquizar os valores de modo diferente do apresentado pelo personagem, conforme faz, por exemplo, Chicó ao afirmar: “João, deixa de ser vingativo que você se desgraça!”

Resolvida a situação de divergência em torno da questão “benzer ou não o cachorro” a partir das tematizações, justificações e reconfigurações do assunto em questão apresentadas por João Grilo e Chicó ao padre, surge um novo problema a resolver, fruto dessa reconfiguração da questão promovida por João Grilo, qual seja como esconder do padre que o cachorro não é do Major Antônio de Moraes se o próprio vem conversar com ele sobre o assunto. Observemos como isso ocorre:

Chicó: O Major Antônio de Moraes vem subindo a ladeira. Certamente vem procurar o padre.

João Grilo: Ave-Maria! Que é que se faz, Chicó?

Chicó: Não sei, não tenho nada a ver com isso! Você, que inventou a história e que gosta de embrulhada, que resolva!

João Grilo: Cale a boca, besta! Não diga uma palavra, deixe tudo por minha conta. [*Vendo Antônio Moraes no limiar, esquerda*]. Ora viva, seu Major Antônio Moraes, como vai Vossa Senhoria? Veio procurar o padre? [*Antônio Moraes, silencioso e terrível, encaminha-se para a igreja mas João toma-lhe a frente.*] Se Vossa Senhoria quer, eu vou chamá-lo. [*Antônio Moraes afasta João do caminho com a bengala, encaminhando-se de novo para a igreja. João, aflito, dá a volta, tomando-lhe a frente e fala, como último recurso.*] É que que queria avisar, pra Vossa Senhoria não ficar espantado: o padre está meio doido.

Antônio Moraes (parando): Está doido? O padre?

João Grilo (animando-se): Sim, o padre! Está dum jeito que não respeita mais ninguém e com mania de benzer tudo. Vim dar um recado a ele, mandado por meu patrão, e ele me recebeu muito mal, apesar de meu patrão ser quem é.

Antônio Moraes: E quem é seu patrão?

João Grilo: O padeiro! Pois ele chamou o patrão de cachorro e disse que apesar disso ia benzê-lo.

Antônio Moraes: Que loucura é essa?

João Grilo: Não sei, é mania dele, agora. Benze tudo e chama a gente de cachorro.

Antônio Moraes: Isso foi porque era com seu patrão. Comigo é diferente.

João Grilo: Vossa Senhoria me desculpe, mas eu penso que não.

Antônio Moraes: Você pensa que não?

João Grilo: Penso sim. E digo isso porque ouvi o padre dizer: “Aquele cachorro, só porque é amigo de Antônio Moraes, pensa que é alguma coisa”

Antônio Moraes: Que história é essa? Você tem certeza?

João Grilo: Certeza plena. Está doidinho, o pobre do padre!

Antônio Moraes: Pois vamos esclarecer a história, porque alguém vai pagar essa brincadeira! Quanto à mania de benzer, não faz mal, ela me será até útil. Meu filho mais moço está doente e vai pra o Recife, tratar-se. Tem uma verdadeira mania de igreja e não quer ir sem a benção do padre. Mas fique certo de uma coisa: hei de esclarecer tudo, e se você está com brincadeiras pra meu lado, há de se arrepender. Padre João! Padre João!

(SUASSUNA, 2014, p.31 - 32).

Nota-se que apesar de surpreso e aflito perante o problema, João Grilo não se nega a resolvê-lo, traz a primeiro plano a focalização de um novo assunto em questão embasado em uma mentira. Apesar desse apelo à mentira ser facilmente condenável pela *doxa*, conjunto de opiniões, crenças e sentimentos aceitos pelos auditórios, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 227) explicam que “[...] a mentira não se distingue muito de todas as soluções que encontraremos; também elas criam novos problemas, mas cuja solução pode não ser tão urgente quanto era a do problema resolvido” e é exatamente isso o que ocorre neste trecho, ao afirmar que o padre estaria “doido”, João Grilo prefere valer-se da mentira como estratégia argumentativa para resolver imediatamente um problema inesperado e pensar nas consequências dela posteriormente, mesmo que isso impacte em sua credibilidade perante o auditório.

Para fazê-lo ele invoca exemplos que usufruem do estatuto de fato para fundamentar sua apreciação sobre o padre e dirigir a atenção do Major ao assunto em questão “estaria o padre doido?”. Observa-se que ao exemplificar, João Grilo parte de um relato concreto, o recado mandado pelo padeiro, que o ouvinte não tem o porquê pôr em dúvida, para generalizar, por meio do caso particular, sua argumentação em relação ao padre e sugerir que o Major, assim como o padeiro, também seria vítima das doidices do vigário.

O Major Antônio Moraes se nega a acreditar que o mesmo acontecerá com ele, ao afirmar “Isso foi porque era com seu patrão. Comigo é diferente” coloca-se em condição superior ao padeiro e diferencia-se daquele especialmente por ser além de rico, poderoso.

Assim, propõe um remanejamento mais profundo da hierarquia de valores que rege a argumentação de João Grilo, pois parte do pressuposto de que o poder está acima da riqueza.

Dessa forma, o Major aponta que foram associados indevidamente elementos que deveriam ser separados e tenta remover a incompatibilidade advinda da comparação entre ele e o padeiro por meio da argumentação pela dissociação das noções. Nessa técnica de ruptura de ligação, o aparente, o primeiro, o atual é representado pelo termo I e adquire um estatuto equívoco; já o termo II representa a realidade, fornece um critério, uma norma que permite eliminar as incompatibilidades aparentes e distinguir o que é válido do que não é, entre os aspectos do termo I.

Assim, ao afirmar “Isso foi porque era com seu patrão. Comigo é diferente”, o Major constrói o termo I, mostrando uma incompatibilidade no exemplo dado por João Grilo e ressaltando a diferença de seu caráter em relação ao do padeiro perante o padre; Grilo, entretanto, contra - argumenta por meio do termo II, baseado na realidade, a partir do exemplo e de um relato concreto explica o porquê acredita que ocorrerá o mesmo com o Major. Essa relação de dissociação de noções pode ser representada da seguinte maneira:

APARÊNCIA	=	Isso foi porque era com seu patrão (padeiro). Comigo é diferente.
REALIDADE		Eu penso que não, digo isso porque ouvi o padre dizer: “ Aquele cachorro, só porque é amigo de Antônio Moraes, pensa que é alguma coisa”

Quadro 13: Argumento por dissociação das noções: par aparência x realidade

Ao construir o termo II da dissociação acima, observa-se que João Grilo utiliza a autoridade de seu testemunho para assegurar a veracidade da argumentação, nesta construção emprega também o pseudodiscurso direto para tornar presente na consciência do auditório as palavras do padre. Cabe ressaltar, entretanto, que “mesmo as palavras alheias, reproduzidas pelo orador, mudam de significação, pois quem as repete sempre toma para com elas uma posição, de certa maneira nova, ainda que seja pelo grau de importância que lhes concede” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.361), assim ao agregar palavras alheias a sua argumentação, João Grilo atua de modo direto sobre a sensibilidade, o *páthos*, de Antônio Moraes, porque o discurso atribuído ao padre fere a imagem, o *éthos*, respeitável do Major uma vez que expõe sua insignificância.

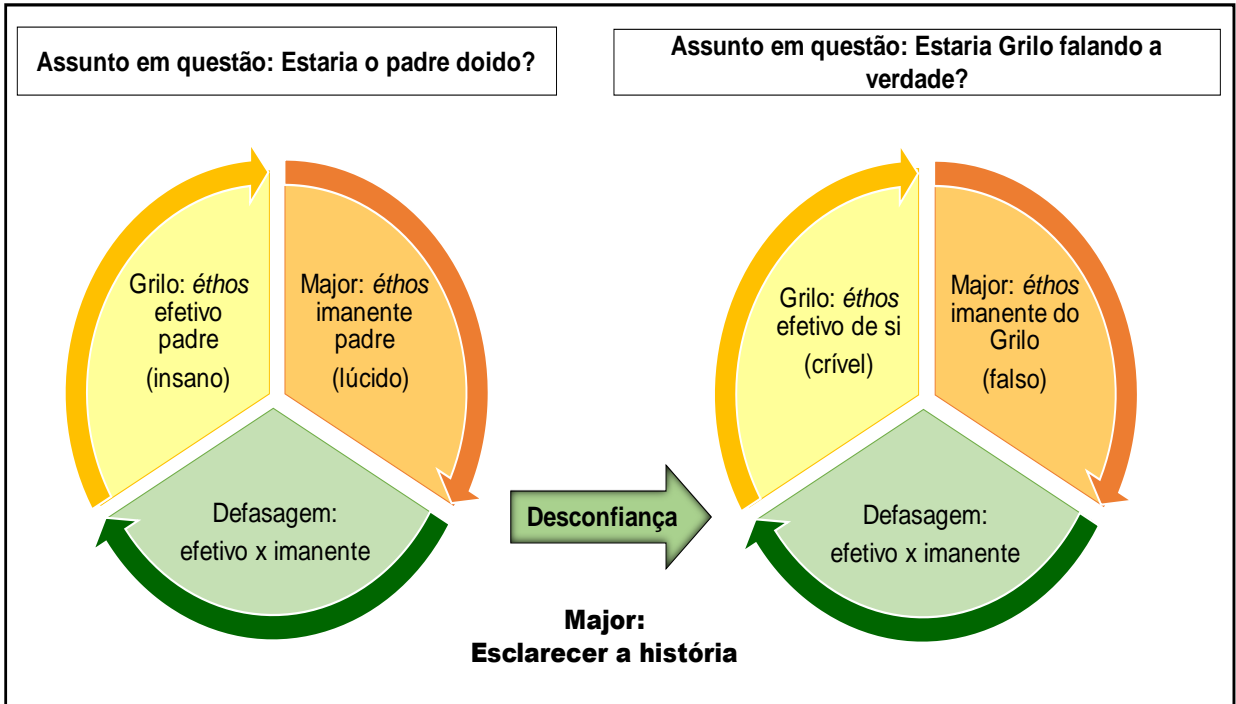
Por meio desta técnica argumentativa, João Grilo consegue despertar definitivamente a atenção do Major sobre o assunto em questão, pois ele interpreta o discurso do padre como uma afronta e passa a questionar Grilo. Observa-se, entretanto, neste questionamento que o Major não demonstra confiança no orador, pois ao perguntar “Você tem certeza? ”, se dispõe a esclarecer a história em vez de tomá-la como verdadeira e ameaça explicitamente João Grilo através de um argumento *ad baculum* ao afirmar “ hei de esclarecer tudo, e se você está com brincadeiras pra meu lado, há de se arrepender”.

Ora, sabe-se que ao orador cabe inspirar confiança para persuadir o auditório por meio de seu caráter moral, do modo como sensibiliza os ouvintes e da verossimilhança do próprio discurso, isto é, as três provas de persuasão definidas por Aristóteles. Mesmo tendo articulado todas elas em prol de sua tese “o padre está doido”, João Grilo não consegue dissuadir Antônio Moraes de falar pessoalmente com o padre sobre o assunto.

Isso ocorre porque não só seu *éthos* efetivo está em questão, mas também o *éthos* prévio do padre a quem o Major tem apreço e com o qual se identifica. João Grilo, ao construir uma imagem depreciativa do padre, trabalha com a defasagem entre esse *éthos* prévio, imanente, projetivo e o *éthos* efetivo, real, uma vez que tenta remover a imagem pré-concebida do Major em relação ao padre e construir uma nova, descreditada pela suposta insanidade mental. Sobre essa relação entre os *ethé*, Meyer explica:

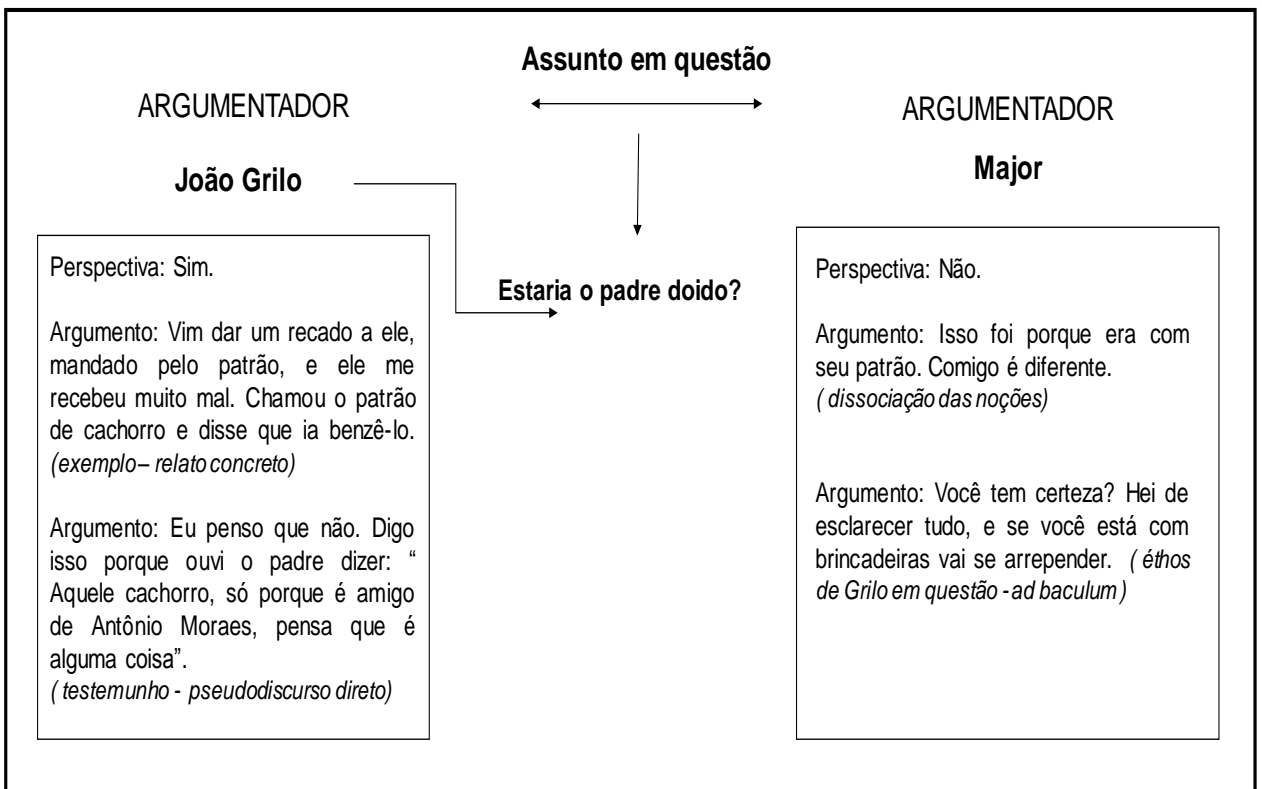
Existe um *éthos* imanente, que é aquilo que o outro da relação retórica projeta como imagem. O auditório tem, portanto, uma visão imanente do orador, e reciprocamente. Tanto o orador quanto o auditório projetam no outro uma imagem *a priori*, que não corresponde forçosamente à realidade [...]. Ao lado desse *éthos* projetivo ou imanente que emana do auditório, há o real, o *éthos* efetivo, que é o orador em sua ação real. (Meyer, 2007 a, p.51-52)

Ainda segundo Meyer (2007 a, p.36), “o orador pode jogar com a defasagem entre esses dois *éthos*, ou ao contrário, com a identidade entre eles, a fim de manipular o auditório”; isto é o que João Grilo tenta fazer ao construir sua argumentação sobre o padre: dissociar o *éthos* imanente do efetivo. Essa técnica, no entanto, também o afeta porque, enquanto argumenta perante Antônio de Moraes, seu *éthos* efetivo também se constrói e este não se desprende da visão imanente do Major a seu respeito. Essa defasagem entre os *ethé* do padre e de João Grilo provoca desconfiança no Major e o leva a esclarecer a história diretamente com o padre. Pode-se observar a dinâmica de construção dos *ethé* no seguinte quadro:



Quadro 14: Defasagem étótica de João Grilo e Padre João perante o Major

Essa interação argumentativa entre o Major e João Grilo pode ser representada pelo seguinte quadro-síntese:



Quadro-síntese 7: Assunto em questão: Estaria o padre doido?

Observemos como ocorre a interação argumentativa entre o padre e o Major Antônio de Moraes depois da interferência de João Grilo:

Antônio Moraes: Ah, padre, estava aí? Procurei-o por toda parte.

Padre da igreja: Ora quanta honra! Uma pessoa como Antônio Moraes na igreja! Há quanto tempo esses pés não cruzam os umbrais da casa de Deus!

Antônio Moraes: Seria melhor dizer logo que faz muito tempo que não venho à missa!

Padre: Qual o quê, eu sei de suas ocupações, de sua saúde...

Antônio Moraes: Ocupações? O senhor sabe muito bem que não trabalho e que minha saúde é perfeita.

Padre (*amarelo*): Ah, é?

Antônio Moraes: Os donos de terras é que perderam hoje em dia o senso de sua autoridade. Veem-se senhores trabalhando em suas terras como qualquer foreiro. Mas comigo as coisas são como antigamente, a velha ociosidade senhorial!

Padre: É o que vivo dizendo, do jeito que as coisas vão, é o fim do mundo! Mas que coisa o trouxe aqui? Já sei, não diga, o bichinho está doente, não é?

Antônio Moraes: É, já sabia?

Padre: Já, aqui tudo se espalha num instante! Já está fedendo?

Antônio Moraes: Fedendo? Quem?

Padre: O bichinho!

Antônio Moraes: Não. Que é que o senhor quer dizer?

Padre: Nada, desculpe, é um modo de falar!

Antônio Moraes: Pois o senhor anda com uns modos de falar muito esquisitos!

Padre: Peço que desculpe um pobre padre sem muita instrução. Qual é a doença? Rabugem?

Antônio Moraes: Rabugem?

Padre: Sim, já vi um morrer disso em poucos dias. Começou pelo rabo e espalhou-se pelo resto do corpo.

Antônio Moraes: Pelo rabo?

Padre: Desculpe, desculpe, eu deveria ter dito "pela cauda". Deve-se respeito aos enfermos, mesmo que sejam os de mais baixa qualidade.

Antônio Moraes: Baixa qualidade? Padre João, veja com quem está falando. A igreja é uma coisa respeitável, como garantia da sociedade, mas tudo tem um limite!

Padre: Mas o que foi que eu disse?

Antônio Moraes: Baixa qualidade! Meu nome todo é Antônio Noronha de Britto Moraes e esse Noronha de Britto veio do Conde dos Arcos, ouviu? Gente que veio nas caravelas, ouviu?

Padre: Ah bem e na certa os antepassados do bichinho também vieram nas caravelas, não é isso?

Antônio Moraes: Claro! Se meus antepassados vieram, é claro que os dele vieram também. Que é que o senhor quer insinuar? Quer dizer por acaso que a mãe dele procedeu mal?

Padre: Mas, uma cachorra!

Antônio Moraes: O quê?

Padre: Uma cachorra!

Antônio Moraes: Repita!

Padre: Não vejo nada de mal em repetir, não é uma cachorra, mesmo?

Antônio Moraes: Padre, não o mato agora mesmo porque o senhor é um padre e está louco, mas vou me queixar ao bispo. [A João] Você tinha razão. Apareça nos Angicos, que não se arrependerá. [Sai]

(SUASSUNA, 2014, p.33 - 36).

Nota-se inicialmente que o padre se coloca em posição de subserviência em relação ao Major, tenta agradá-lo e demonstra grande apreço por sua pessoa. Isso ocorre porque Antônio Moraes goza de uma posição social privilegiada, tem origem nobre portuguesa e representa a elite latifundiária brasileira.

Na interação argumentativa entre ambos, o assunto em questão não é explícito, está subentendido no contexto das interações anteriores, o que gera um duplo sentido, uma ambiguidade no discurso das partes. Ora, conhecer o contexto da interação argumentativa, o saber compartilhado que permite a troca é fundamental para resolver ambiguidades, pois ele é o conjunto de respostas supostas que o orador e o auditório devem compartilhar a título de conhecimento da questão em discussão, “uma frase não diz seu sentido, pois este se refere antes ao que está em questão e não à questão” (MEYER, 2007 a, p.44).

Assim, ao questionar “o bichinho está doente, não é?”, o padre expõe uma dada sentença em que a ambiguidade³⁴ se constrói tanto pelo implícito do que está em questão, quanto pela homonímia lexical do termo “bichinho”, que pode ser considerado ora o diminutivo do substantivo bicho para referir-se a um animal pequeno, ora um pronome de tratamento familiar carinhoso, a depender do contexto.

Todas as qualificações que o padre constrói acerca do que para ele é tema do assunto em questão, o cachorro, enfurecem Antônio de Moraes que se refere ao filho em seu discurso. Inicialmente, o Major não compreende o vocabulário utilizado pelo padre para referir-se ao filho, questiona-lhe o sentido³⁵, isto é, aquilo que está em questão, ao afirmar “que é que o senhor quer dizer?”, “o senhor anda com uns modos de falar muito esquisitos!”, mas depois, tomado pelo *páthos*, devido aos supostos insultos do padre a seu filho, Antônio Moraes coloca-se em posição superior para ameaçá-lo por meio do argumento *ad baculum*, ao afirmar “Padre João, veja com quem está falando”, “Meu nome todo é Antônio Noronha de Britto

³⁴ Embora a ambiguidade seja um recurso típico do humor presente na obra, não adensaremos essa discussão no trabalho.

³⁵ Segundo Meyer (2007 a, p.41) “o sentido é justamente aquilo que é questionado em uma resposta, aquilo que está em questão naquilo que dizemos”.

Moraes e esse Noronha de Britto veio do Conde dos Arcos, ouviu? Gente que veio nas caravelas, ouviu?”, “Padre, não o mato agora mesmo porque o senhor é um padre e está louco, mas vou me queixar ao bispo”.

O desfecho dessa interação argumentativa, além de confirmar a tese de João Grilo a respeito do padre, também prova que o vigário não é digno do cargo que exerce, uma vez que o modo como se comporta e a maneira como se dirige aos fiéis não refletem os valores adotados por uma instituição religiosa, seu *éthos* efetivo torna-se de insano aos olhos de Antônio de Moraes. João Grilo, obviamente, se beneficia dessa reconstrução étótica do padre, pois uma vez confirmada a veracidade de sua tese, constrói um *éthos* efetivo confiável, adquire importância perante o Major que promete, inclusive, recompensá-lo ao afirmar “Apareça nos Angicos, que não se arrependerá.”

Respalhado nessa imagem positiva perante o Major, João Grilo ainda obtém vantagens com o padre, uma vez que se dispõe a interceder por ele e resolver o problema, conforme pode-se observar no trecho abaixo:

Padre (*afliitíssimo*): Mas me digam pelo amor de Deus o que foi que eu disse.

João Grilo: Nada, nada, padre! Esse homem só pode estar louco com essa mania de ser grande. Até o cachorro ele quer dar carta de nobreza!

Padre: Faço tudo pra agradá-lo e vai se queixar ao bispo! Ah se fosse no tempo do outro! Aquele, sim, era um santo, a coisa mais fácil do mundo era satisfazê-lo. Esse dagora é uma águia, um verdadeiro administrador. Será que vai me suspender?

João Grilo: Que nada, padre, antes disso eu vou aos Angicos e arranjo tudo.

Padre: Arranja mesmo, João? Como?

João Grilo: Deixe comigo. Antônio Moraes começou a ser meu amigo de repente. Não viu como me convidou pra ir aos Angicos? Agora é assim, João Grilo pra lá, Antônio Moraes pra cá...Está completamente perturbado!

Padre: Pois arranje as coisas, João, que você não se arrepende.

(SUASSUNA, 2014, p.37).

Ao ameaçar o padre, Antônio Moraes consegue abalá-lo, suscitar o *páthos*, despertar seus medos e o receio de ser punido pelo bispo. Ao perceber esta situação, João Grilo tematiza um novo assunto em questão para conduzir a argumentação em direção ao desfecho e obter vantagens por ser estimado pelo padre.

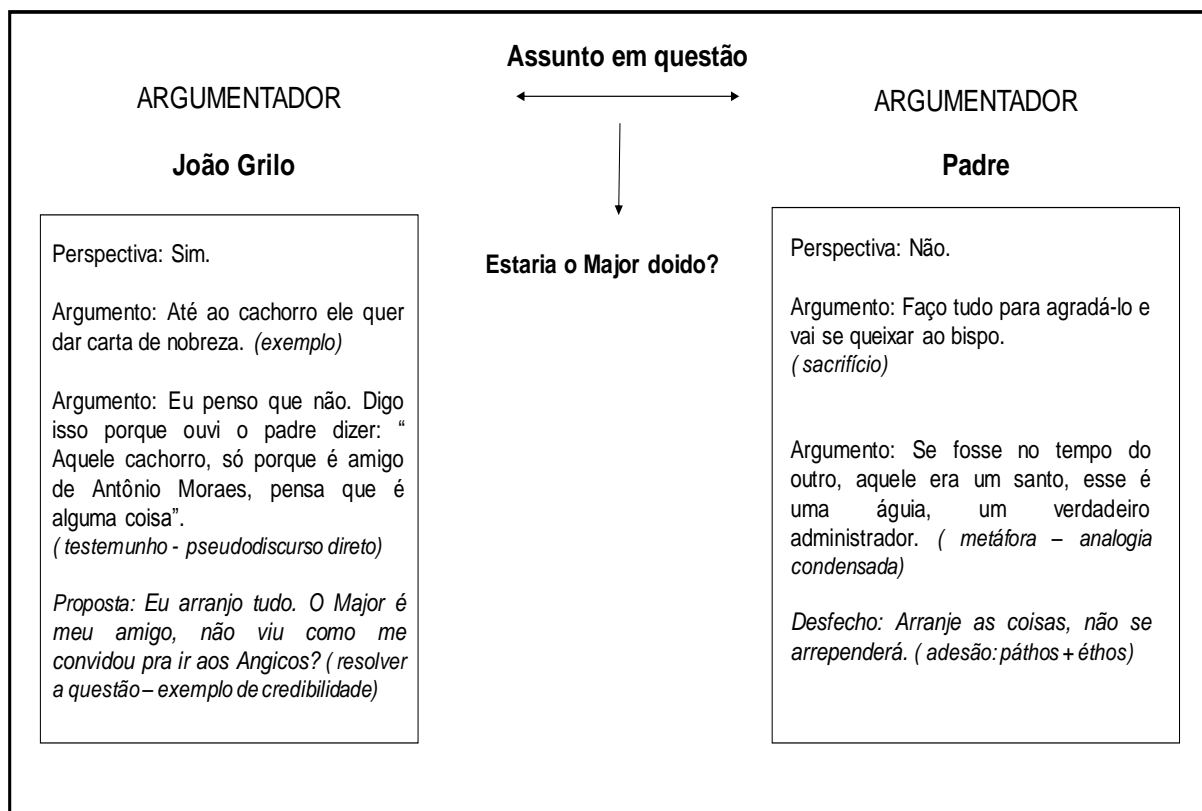
À medida que expõe a nova problemática, “o Major está louco”, João Grilo emite apreciações, implica seu *éthos* e recorre ao *lógos* para justificá-las por meio do exemplo “até ao cachorro ele quer dar carta de nobreza! ”. O padre, ainda muito abalado com a reação de Antônio Moraes, lamenta e, por meio da argumentação pelo sacrifício, expõe o sistema de troca de favores que permeava a relação entre ambos.

Ao afirmar “faço tudo pra agradá-lo e vai-se queixar ao bispo”, o padre revela descontentamento diante da inutilidade do sacrifício realizado pelo Major. Ora, sabe-se que “o argumento do sacrifício é um tipo de comparação que consiste em estabelecer o valor de uma coisa – ou de uma causa – pelos sacrifícios que são ou serão feitos por ela” (REBOUL, 2004, p.184), assim ele serve para provar as qualidades morais de uma pessoa ou de um ato na medida em que a pessoa exposta arrisca-se em prol de outra. Porque sacrificou-se para defender os interesses do Major, o padre sente-se aviltado e injustiçado perante a represália de Antônio Moraes.

O medo leva-o a inferir que sua punição será severa. Parte desta conclusão advém de uma construção metafórica que fundamenta essa realidade e sensibiliza o *páthos*. Ao comparar o bispo de antes, “um santo”, com o bispo de agora, “uma águia”, o padre apresenta uma metáfora, esta “não é senão uma analogia condensada, graças à fusão do tema e do foro. A partir da analogia A está para B assim como C está para D, a metáfora assumiria uma das formas A de D, C de B, A é C” (PERELMAN, 1993, p.133). Assim, ao afirmar que o bispo de agora é uma águia, isto é, “um verdadeiro administrador”, o padre estabelece uma fusão entre o termo A (bispo de agora), integrante do tema, e o termo C (águia), parte do foro. Isto permite avaliar o tema, menos conhecido, em função do foro, da qualificação a qual se relaciona o termo A para tecer conclusões a respeito da atuação desse bispo.

João Grilo, entretanto, intervém, se dispõe a interceder pelo padre e resolver o problema. Ao argumentar, fornece exemplos, provas, de que tem credibilidade perante o Major, “Não viu como me convidou para ir aos Angicos? ”, e sensibiliza o padre que, ao final, delibera a seu favor “pois arranje as coisas, João, que não se arrepende”. Isso ocorre porque Grilo mobiliza para além do *éthos*, o *páthos* em sua argumentação e “este é precisamente a razão pela qual um indivíduo aceita ou recusa um argumento, uma ideia, uma mensagem” (MEYER, 2007 b, p.144).

O processo de interação argumentativa descrito acima pode ser representado pelo seguinte quadro-síntese:



Quadro – síntese 8: Assunto em questão: Estaria o Major doido?

Observa-se, de modo geral, que João Grilo intervém tanto na construção do *éthos* efetivo do padre, ligado à instituição religiosa; quanto na formação do *éthos* efetivo do Major. Ao interagir com ambas as partes, emprega estratégias argumentativas para construir imagens dissonantes de cada um deles, ao provocar mal-entendidos, manipula o auditório e apoia-se na defasagem entre *éthos* projetivo e efetivo para obter a adesão daqueles a quem deseja persuadir. Segundo Meyer (2007 a, p.56) “ a adesão é fruto dessa aderência do efetivo e do projetivo. E ela também pode ser manipulada. O mal-entendido resulta justamente de uma defasagem entre o *éthos* projetivo e o efetivo”. Essa defasagem dos *ethé* construída por João Grilo na argumentação pode ser representada pelo esquema abaixo:

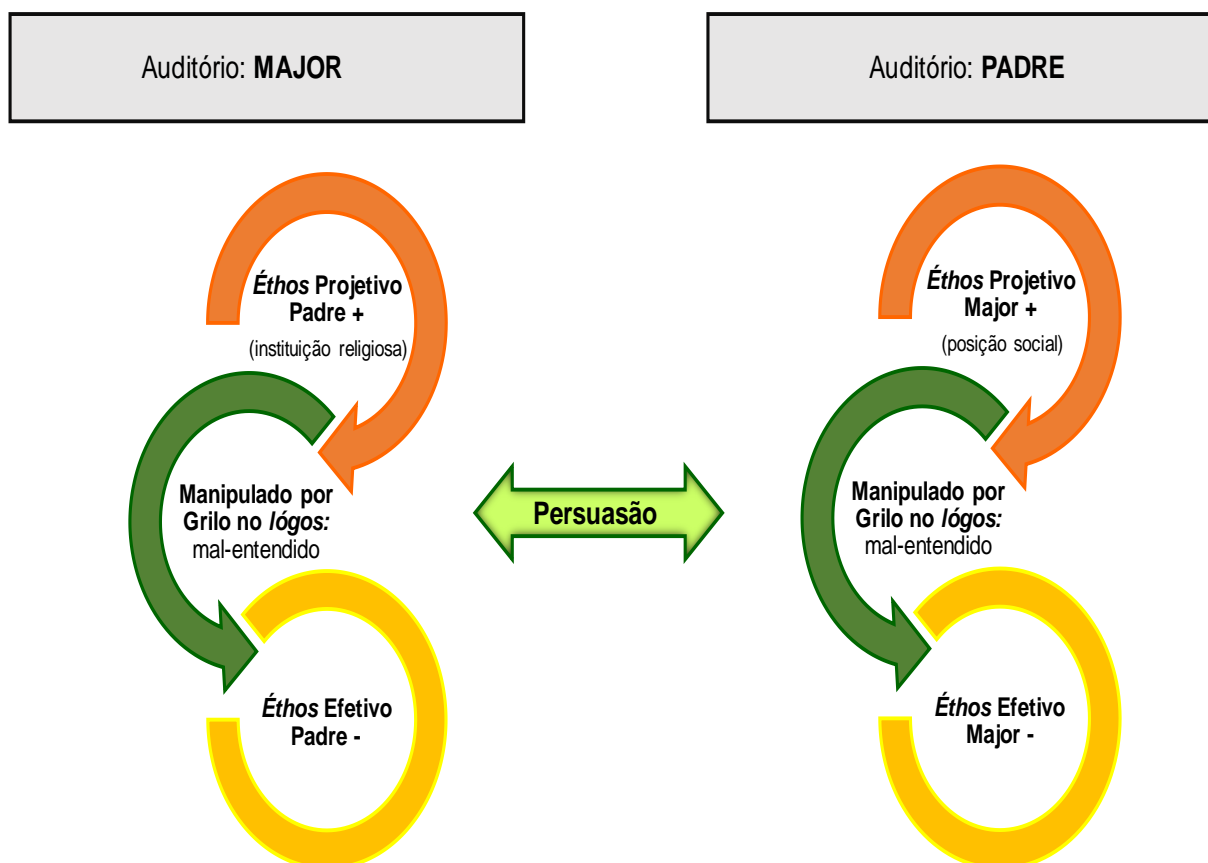


Figura 2: *Éthos* efetivo e projeto : Major x Padre

Cabe salientar ainda que, após alertar o Major sobre o padre e se dispor a interceder por esse, João Grilo constrói uma imagem de superioridade, competência e credibilidade de si perante estes auditórios, o que lhe permite solicitar favores, conforme observa-se no trecho abaixo:

João Grilo: [...] Agora, eu queria um favorzinho do senhor padre.

Padre: Eu já estava esperando por uma dessas. Nessa minha profissão a gente se acostuma de tal modo com isso de dar e tomar...O que é?

João Grilo: O cachorro de meu patrão está muito mal e eu queria que o senhor benzesse o bichinho!

Padre: De novo? Mas é possível?

João Grilo: É mais do que possível! O senhor não ia benzer o do Major Antônio Moraes?

Padre: E de quem é que você está falando?

João Grilo: De meu patrão.

Padre: E seu patrão não é Antônio Moraes?

João Grilo: Não.

Padre: Mas você ainda agora disse isso aqui, João!

João Grilo: Eu? Quem disse isso foi Chicó.

Chicó dá um grande salto de surpresa.

Padre: E quem é seu patrão?

João Grilo: O padeiro.

Padre: E o cachorro dele também está doente?

João Grilo: Está.

Padre: Também, oh terra pra ter cachorro doente só é essa!

João Grilo: E a mania agora é benzer, benzer tudo quanto é de bicho!

Ouvem-se, fora, grandes gritos de mulher.

João Grilo: É a mulher, com o cachorro. Como é, o senhor benze ou não benze?

Padre: Pensando bem, acho melhor não benzer! O bispo está aí e eu só benzo se ele der licença. [*À esquerda aparece a mulher do padeiro e o padre corre pra ela*]. Pare, pare! [*Aparece o padeiro*]. Parem, parem! Um momento. Entre o senhor e entre a senhora: o cachorro fica lá!

Mulher: Ai, padre, pelo amor de Deus, meu cachorro está morrendo! É o filho que eu conheço neste mundo, padre! Não deixe o cachorrinho morrer, padre!

Padre (*comovido*): Pobre mulher! Pobre cachorro!

João Grilo estende-lhe um lenço e ele se assoa ruidosamente.

Padeiro: O senhor benze o cachorro, Padre João?

João Grilo: Não pode ser. O bispo está aí e o padre só benzia se fosse o cachorro do Major Antônio Moraes, gente mais importante, porque senão o homem pode reclamar.

(SUASSUNA, 2014, p.38-40).

Embasado no argumento da reciprocidade que estabelece um princípio de simetria entre os termos $A \times B$ e $B \times A$, João Grilo requer do padre um favor em troca de sua intercessão junto ao Major, ao fazê-lo retoma o assunto em questão para obter a adesão desejada e provocar a ação do padre, qual seja “benzer o cachorro da mulher do padeiro”.

Ao retomar o argumento da regra de justiça para reclamar um tratamento idêntico a seres de mesma categoria, João Grilo introduz, por meio da forma interrogativa “o senhor não ia benzer o do Major Antônio Moraes?”, um apelo ao padre e revela a contradição de seus atos por meio da retorsão. Esta “consiste em retomar o argumento do próprio adversário para contestá-lo com as palavras dele ou com seus atos, mostrando-lhe a contradição” (HENRIQUES, 2013, p.63)

Mesmo cercado pelas estratégias argumentativas de João Grilo, o padre encontra uma falha no discurso daquele e a utiliza para tirar o foco do assunto em questão. Ao questionar “e seu patrão não é Antônio Moraes?”, o vigário expõe, por meio da interrogação, elementos contraditórios, incompatibilidades e obriga Grilo a removê-las se não quiser afetar seu *éthos*.

João Grilo, então, emprega uma das técnicas de retorsão, produz uma situação ambígua ao afirmar “quem disse isso foi Chicó” e se esquiva da crítica ao deslocar a questão

para outro foco “o senhor benze ou não benze?”. Segundo Meyer (2007 a, p.58), essa é uma estratégia válida se o orador visa conservar a coerência do discurso, porque “a ambiguidade lhe permite esquivar-se da crítica de inadequação, ou efetuar um deslocamento da questão, sobretudo se ela se prende fortemente à sua resposta”.

Retomada a problemática, João Grilo requer uma deliberação do padre. Esse, receoso, se nega a benzer o cachorro embasado na argumentação pelo vínculo causal e condiciona a sua ação à autorização do bispo, instância superior na hierarquia religiosa, conforme constata-se no trecho “O bispo está aí e eu só benzo se ele der licença”.

A mulher do padeiro, dona do cachorro, intervém junto ao padre, visa despertar o *páthos*, comover e levá-lo à persuasão; para isso, utiliza tanto o argumento por definição, quanto o *ad misericordiam* na construção do discurso. Segundo Reboul (2004, p.172), “a definição é um caso de identificação, pois com ela se pretende estabelecer uma identidade entre o que é definido e o que se define, de tal modo que se tenha o direito de substituir um pelo outro no discurso, sem mudar o sentido”.

Assim, ao definir o cachorro como um filho, a mulher estabelece uma relação de equivalência entre ambos, direciona as interpretações do auditório, uma vez que impõe um determinado sentido para o termo “cachorro”, e explicita sua relação maternal para com o cão. Ao fazê-lo, apela à piedade por meio do argumento *ad misericordiam*, roga “pelo amor de Deus” e capta a benevolência do padre que diante da situação mostra-se comovido ao afirmar “Pobre mulher! Pobre cachorro!”

Interpelado pelo padeiro e antes de confirmar sua resposta sobre o assunto em questão, o padre é surpreendido pela argumentação de João Grilo em relação ao desfecho da problemática, pois ao retomar as palavras do padre em situação anterior, Grilo demonstra no discurso do vigário uma incoerência que gera uma nova discussão motivada pela questão “Vossa Senhoria pode benzer o cachorro do Major Antônio Moraes e o meu não?”. Essa problematização perpassa justamente pela hierarquia de valores supostamente adotada pelo padre ao diferenciar o Major do padeiro e está explícita na comparação atribuída ao padre por João Grilo quando afirma “só benzia se fosse o cachorro do Major Antônio Moraes, gente mais importante”.

A comparação constitui um argumento quase-lógico pautado no vínculo estabelecido entre duas realidades avaliadas uma em relação à outra com base na hierarquia de valores mobilizada pelo orador. Portanto, ao classificar o Major como “gente mais importante”, João

Grilo valoriza esse e desqualifica o padeiro, coloca-o abaixo do Major na hierarquia de valores que embasa a comparação.

O padeiro reage ao suposto comportamento do padre, questiona essa hierarquia de valores e constrói seus argumentos baseado na regra de justiça, conforme pode-se observar abaixo:

Padeiro: Que história é essa? Então Vossa Senhoria pode benzer o cachorro do Major Antônio Moraes e o meu não?

Padre (*apaziguador*): Que é isso, que é isso?

Padeiro: Eu é que pergunto: que é isso? Afinal de contas eu sou presidente da Irmandade das Almas, e isso é alguma coisa!

João Grilo: É, padre, o homem aí é coisa muita: presidente da Irmandade das Almas! Pra mim isso é um caso claro de cachorro bento. Benza logo o cachorro e tudo fica em paz.

Padre: Não benzo, não benzo e acabou-se. Não estou pronto pra fazer essas coisas assim de repente. Sem pensar, não!

Mulher (*furiosa*): Quer dizer, quando era o cachorro do Major, já estava tudo pensado, pra benzer o meu é essa complicação! Olhe que meu marido é presidente e sócio benfeitor da Irmandade das Almas! Vou pedir a demissão dele!

Padeiro: Vai pedir minha demissão!

Mulher: De hoje em diante não me sai lá de casa nem um pão pra Irmandade!

Padeiro: Nem um pão!

Mulher: E olhe que os pães que vêm pra aqui são de graça!

Padeiro: São de graça!

Mulher: E olhe que as obras da igreja é ele quem está custeando!

Padeiro: Sou eu que estou custeando!

Padre (*apaziguador*): Que é isso, que é isso!

Mulher: O que é isso? É a voz da verdade, padre João! O senhor agora vai ver quem é a mulher do padeiro!

João Grilo: Ai, ai, ai, e a senhora, o que é que é do padeiro?

Mulher: A vaca...

Chicó: A vaca!?

Mulher: A vaca que eu mandei pra cá, pra fornecer leite ao vigário, tem que ser devolvida hoje mesmo!

Padeiro: Hoje mesmo!

Padre: Mas até a vaca? Sacristão, sacristão!

João Grilo: A vaca também é demais! [*Arremedando o padre*] Sacristão, sacristão!

O Sacristão aparece à porta. É um sujeito magro, pedante, pernóstico, de óculos azuis que ele ajeita com as duas mãos de vez em quando, com todo cuidado. Para no limiar da cena, vindo da igreja, e examina todo o pátio.

João Grilo: Sacristão, a vaca da mulher do padeiro tem que sair!

Sacristão: Um momento. Um momento. Em primeiro lugar, o cuidado da casa de Deus e de seus arredores. Que é isso? Que é isso?

Ele domina toda a cena, inclusive o Padre, que tem uma confiança enorme na empáfia, segurança e hipocrisia do secretário.

Mulher e Padeiro [*ao mesmo tempo, em resposta à pergunta do Sacristão*]: É o padre...

Sacristão [*afastando os dois com a mão e olhando para a direita*]: Que é aquilo? Que é aquilo?

Sua afetação de espanto é tão grande, que todos se voltam pra direção em que ele olha.

Sacristão: Mas um cachorro morto no pátio da casa de Deus?

Padeiro: Morto?

Mulher [*mais alto*]: Morto?

Sacristão: Morto, sim! Vou reclamar à Prefeitura!

Padeiro [*correndo e voltando-se do limiar*]: É verdade, morreu!

Mulher: Ai, meu Deus, meu cachorrinho morreu!

(SUASSUNA, 2014, p.41-44).

Ao questionar o padre por meio do argumento da regra de justiça, o padeiro aponta uma incompatibilidade no discurso atribuído ao vigário. Essa advém da distinção no tratamento dado ao padeiro e ao Major em uma mesma situação, incomodando aquele especialmente por saber que a patente militar de Antônio Moraes, de fato, os distingue aos olhos da sociedade. O padeiro não admite esta diferença e exige ser tratado de forma igual pelo padre, respeitando o princípio da regra de justiça. Ao afirmar “eu sou presidente da Irmandade das Almas, e isso é alguma coisa”, o padeiro esteia-se em um valor concreto para encontrar um valor abstrato, o da igualdade, autodefine-se como autoridade, coloca-se na mesma posição social do Major, mostra seu poder e reivindica tratamento semelhante ao fornecido a Antônio de Moraes.

João Grilo, ao notar essa necessidade de autoafirmação do patrão, intervém, reconhece e destaca a autoridade do padeiro, posicionando-se favoravelmente à causa defendida por ele, projeta um *éthos* de fidelidade, uma vez que para persuadir o padre emprega o argumento pragmático no qual ressalta a superioridade de uma conduta, qual seja “benzer o cachorro”, a partir da utilidade de suas consequências, “tudo fica em paz”.

Pressionado diante da argumentação do padeiro e de João Grilo, o padre declara seu veredicto final: se nega a benzer o cachorro do padeiro. Esse veredicto não está desvinculado de tudo quanto o precede, por isso a negação, neste caso, configura-se uma concordância com a tese exposta por Grilo, isto é, a de que padre só benzeria o cachorro de Antônio Moraes. Porque “quando apenas duas possibilidades estão presentes na consciência, é que a rejeição,

através da negação de uma delas, equivale a escolher a outra” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 175).

Tomada pelo *páthos*, enfurecida, a mulher do padeiro constrói uma réplica ao padre, expõe a suposta injustiça cometida por ele e por meio da definição descritiva ressalta a posição social do marido frente à igreja. Segundo Perelman (1993, p.80) “as definições procuram tratar o termo definido e a expressão que o define como intermutáveis”; portanto, ao afirmar que o marido é “presidente e sócio benfeitor da Irmandade das Almas”, a mulher destaca um determinado sentido para esses termos no âmbito religioso e refere-se ao poder investido ao marido a fim de persuadir o padre a benzer o cachorro.

O padre sofre inúmeras ameaças tanto da mulher, quanto do padeiro. Ao apelar para o argumento *ad baculum* ambos tentam, por meio do *páthos*, da sensibilização pelo medo, persuadir o padre. Quando mencionam tudo o que a igreja perderia, caso o padre mantivesse o veredicto desfavorável à questão posta, a mulher e o padeiro revelam a existência de uma relação baseada na troca de favores, prática geralmente condenada pela moral cristã.

Ao fazer menção ao pedido de demissão do marido, a mulher enumera uma a uma as consequências que a igreja sofrerá, caso isso se efetive: a perda de regalias e o aumento dos gastos da instituição. Para impressionar vivamente a consciência do padre, em meio ao argumento *ad baculum* também são empregadas figuras de presença para despertar a atenção e ressaltar aquilo que é considerado importante na argumentação. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) a repetição constitui a técnica mais simples para criar tal presença, uma vez acentuadas certas passagens pelo som da voz, intensifica-se a atenção e a lembrança por parte do auditório. É exatamente isto o que ocorre no discurso do marido que em concordância com as decisões da esposa, emprega a anadiplose, retoma as palavras finais do discurso dela para dar-lhes ênfase e realçá-las.

O padre, espantado e encurralado pela argumentação da mulher, pergunta retoricamente o que é aquela situação. Ela, tomada pelo *páthos*, utiliza uma figura de escolha, a definição oratória, para responder-lhe “é a voz da verdade”. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.195-196):

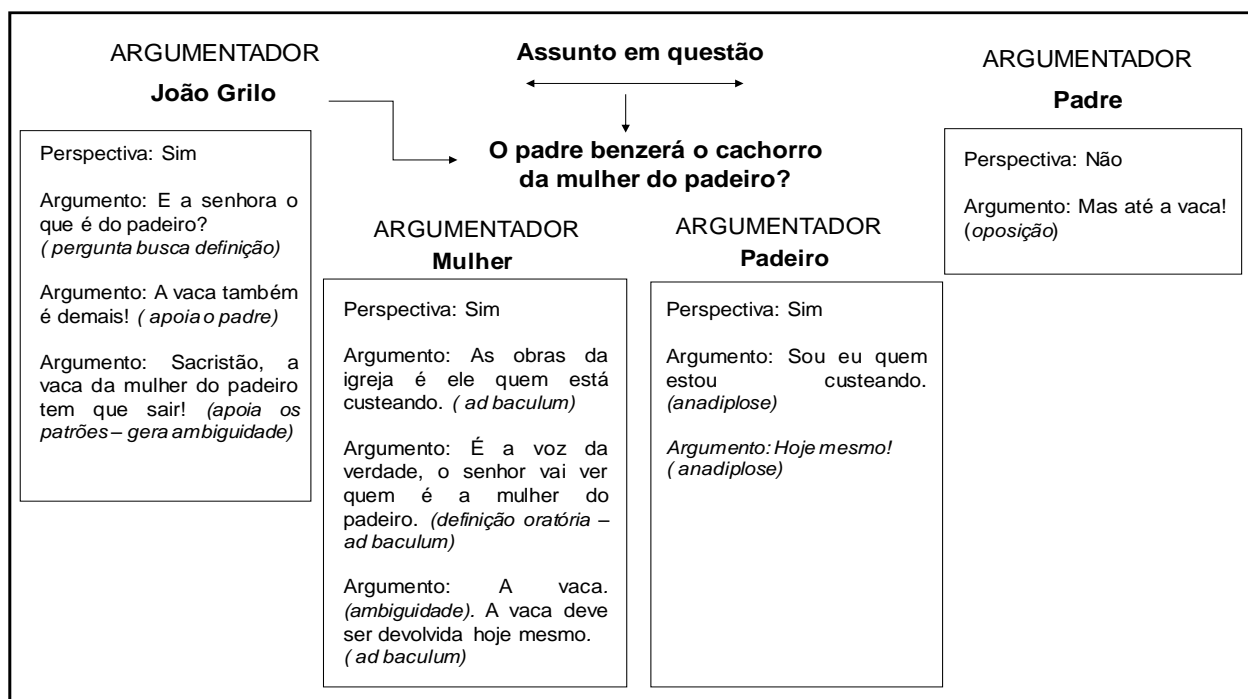
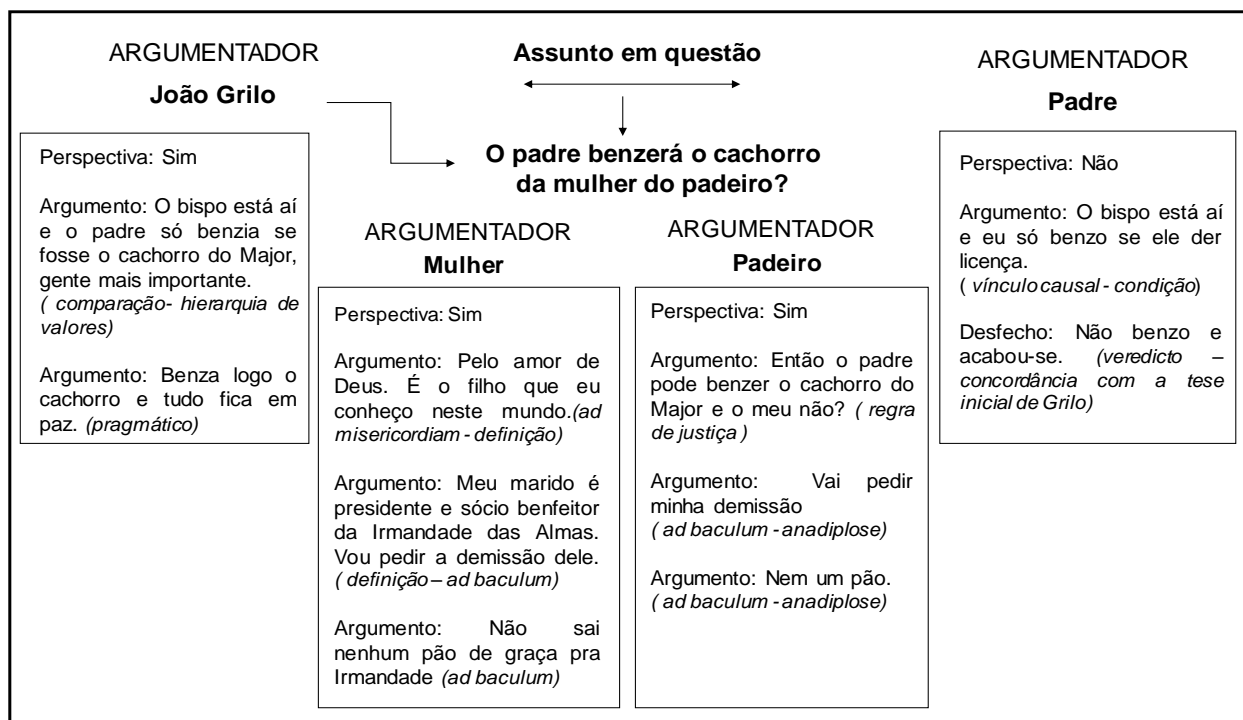
A definição oratória é uma figura de escolha, pois utiliza a estrutura da definição, não para fornecer o sentido de uma palavra, mas para pôr em destaque certos aspectos de uma realidade que correriam o risco de ficar no último plano da consciência.

Assim, ao posicionar-se como a “voz da verdade”, a mulher condena as atitudes do padre e o expõe novamente, porque destaca todos os benefícios que a igreja deixaria de adquirir caso o marido saísse da Irmandade das Almas, cargo que exercia na instituição religiosa.

João Grilo, ao presenciar a situação, resolve tomar parte e gera uma ambiguidade no discurso da mulher do padeiro. Esse duplo sentido se dá pela homonímia lexical do termo “vaca” que ora pode ser considerado o animal, ora um insulto, a depender do contexto em que se encaixa. Ao questionar “e a senhora, o que é que é do padeiro?”, João Grilo esperava que a patroa fosse responder “esposa”, “mulher”; não “vaca” que nesse contexto pode ser considerado um insulto, porque toma a pessoa por sinônimo do animal. Já a mulher, ainda em represália ao padre, referia-se à devolução do animal doado pelo padeiro à igreja. Conley (2010, p.vii) ao abordar o insulto como estratégia retórica, na obra *Toward a Rhetoric of Insult*, afirma que ele “pode ser visto como ‘antissocial’ ou constitutivo das relações sociais”, para compreendê-lo é fundamental prestar atenção à situação em que é proferido, ao contexto.

A mesma ambiguidade é retomada ainda na conversa entre João Grilo e o Sacristão; este último, desconhece o contexto em que o termo “vaca” foi usado e o interpreta como um insulto proferido por Grilo na casa de Deus, ao representar os valores institucionais da igreja católica, se sente pessoalmente ofendido, por isso adverte: “em primeiro lugar, o cuidado da casa de Deus e de seus arredores. Que é isso?”.

Desfeita a ambiguidade, João Grilo continua a intermediar a negociação entre os argumentadores, ora apoiando o padre, ora os patrões, conforme pode-se notar nos respectivos trechos “A vaca também é demais! ”, “Sacristão, a vaca da mulher do padeiro tem que sair!”, e não deixa de atuar na construção do objeto problemático, criando um espaço retórico de negociação das diferenças com a finalidade de agir sobre o auditório e persuadi-lo nesta interação argumentativa, conforme pode-se observar nos quadros-síntese abaixo:



Quadro-síntese 9: Assunto em questão: O padre benzerá o cachorro da mulher do padeiro?

Após a morte do cachorro, Chicó, tomado pelo *páthos*, reflete sobre a cena que vê e desperta a *captatio benevolentiae* em João Grilo, observemos o trecho abaixo:

Chicó: É verdade, o cachorro morreu. Cumpriu sua sentença e encontrou-se com o único mal irremediável, aquilo que é marca de nosso estranho destino sobre a terra, aquele fato sem explicação que iguala tudo o que é vivo num só rebanho de condenados, porque tudo o que é vivo morre!

João Grilo (*suspirando*): Tudo o que é vivo morre! Está aí uma coisa que eu não sabia! Bonito, Chicó, onde foi que você ouviu isso? De sua cabeça é que não saiu, que eu sei!

Chicó: Saiu mesmo não, João. Isso eu ouvi um padre dizer uma vez. Foi no dia em que meu pirarucu morreu.

João Grilo: Seu pirarucu?

Chicó: Meu, é um modo de dizer, porque, pra falar a verdade, acho que eu é que era dele. Nunca lhe contei isso não?

João Grilo: Não, já ouvi falar de homem que tem peixe, mas de peixe que tem homem, é a primeira vez.

Chicó: Foi quando eu estive no Amazonas. Eu tinha amarrado a corda do arpão em redor do corpo, de modo que estava com os braços sem movimento. Quando ferrei o bicho, ele deu um puxavante maior e eu caí no rio.

João Grilo: O bicho pescou você!...

Chicó: Exatamente, João, o bicho me pescou. Para encurtar a história, o pirarucu me arrastou rio acima três dias e três noites.

João Grilo: Três dias e três noites? E você não sentia fome não, Chicó?

Chicó: Fome não, mas era uma vontade de fumar danada. E o engraçado foi que ele deixou pra morrer bem na entrada de uma vila, de modo que eu pudesse escapar. O enterro foi no outro dia e nunca mais esqueci o que o padre disse, na beira da cova.

João Grilo: E como avistaram você, da vila?

Chicó: Ah, eu levantei um braço e acenei, acenei, até que uma lavadeira me avistou e vieram me soltar.

João Grilo: E você não estava com os braços amarrados, Chicó?

Chicó: João, na hora do aperto, dá-se um jeito a tudo!

João Grilo: Mas que jeito você deu ?

Chicó: Não sei, só sei que foi assim! Mas deixe de agonia, que o povo vem aí.

(SUASSUNA, 2014, p.45-47).

Ao referir-se à morte, Chicó emprega duas figuras de escolha para explicá-la: a perífrase e a definição oratória. De cunho amplamente argumentativo, a perífrase designa um objeto não pelo nome, mas por características suas, portanto ao descrever a morte como “o único mal irremediável” e explicá-la por meio de uma definição oratória ao afirmar “é a marca de nosso estranho destino sobre a terra, aquele fato sem explicação que iguala tudo o que é vivo num só rebanho de condenados”, Chicó escolhe um modo de descrição e apresentação de juízos de valor, expressa sua perspectiva e se submete à avaliação do auditório.

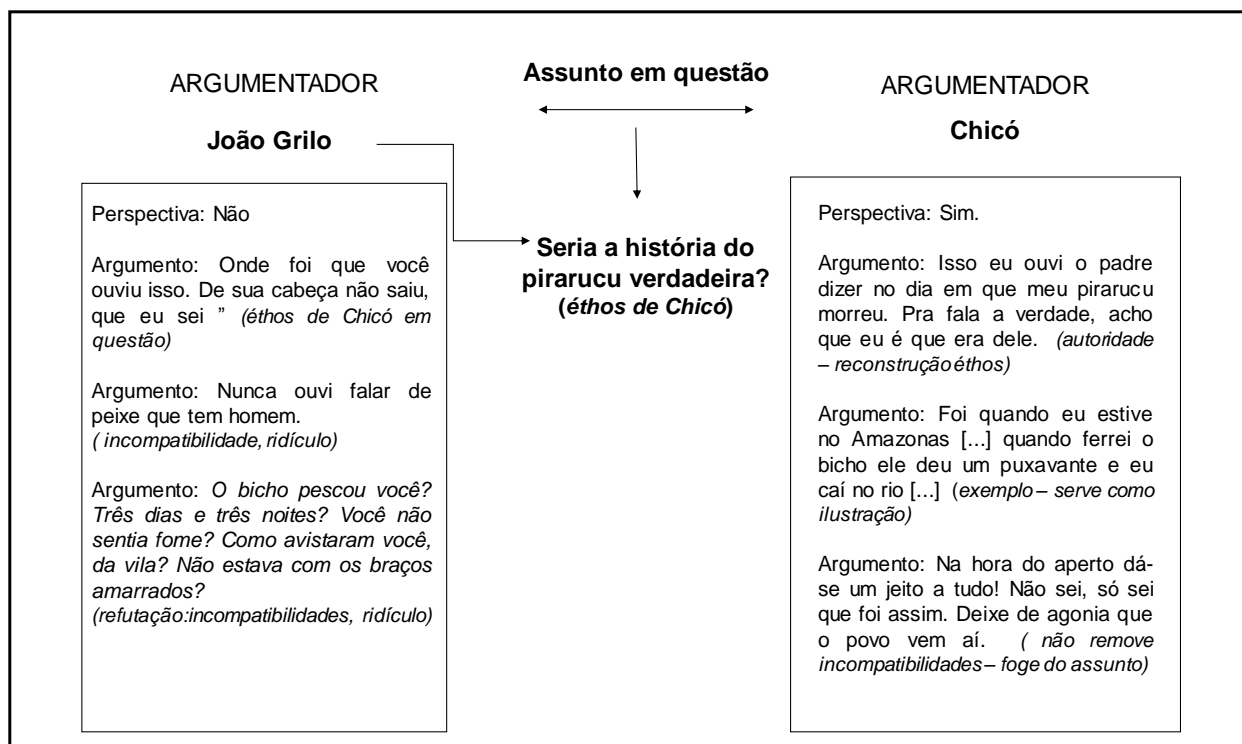
O auditório, formado por João Grilo, responde a esse discurso por meio do *páthos*. Ora, “a paixão, como resposta, também é um julgamento sobre aquilo que está em questão” (MEYER, 2007 a, p.37), portanto, ao emitir avaliações positivas sobre o discurso do amigo, Grilo concorda com essa maneira de interpretar a morte, mas logo questiona o *éthos* de Chicó, pois ao perguntar “onde foi que você ouviu isso? De sua cabeça é que não saiu, que eu sei!”, mostra-se desconfiado do amigo, pois julga-o incapaz de produzir tal reflexão.

Chicó atribui ao padre essa reflexão e explica o contexto em que ela ocorreu baseando-se na história do pirarucu. Ao convocar uma autoridade religiosa para conferir verossimilhança as suas palavras, ele tenta, mesmo após alguns desgastes, reconstruir uma imagem fidedigna de si perante o auditório, João Grilo.

Este, entretanto, ao mencionar que nunca ouviu falar de peixe que tem homem, assinala uma incompatibilidade na argumentação de Chicó, leva-o ao ridículo e lança à discussão uma nova problemática “Seria verdadeira a história do pirarucu?”. Segundo Meyer (2007 a, p.50) “cada um está implicado no ponto de vista que defende. Com frequência, atacar uma tese proposta por A é, de modo implícito, pôr A em causa”, portanto essa questão recai novamente sobre o *éthos* de Chicó.

Para remover a incompatibilidade, Chicó passa a contextualizar, por meio do exemplo, como ocorreu o encontro com o pirarucu. Sabe-se, entretanto, que para servir de fundamento à conclusão, o exemplo invocado deve usufruir estatuto de fato, isto é, ser inquestionável, postular a seu respeito um acordo universal perante o auditório. Não é exatamente isso o que ocorre com a argumentação de Chicó, ela serve apenas como uma ilustração, impressiona vivamente a imaginação do auditório, confere presença ao discurso, mas é constantemente refutada por João Grilo, conforme observa-se nos trechos “O bicho pescou você!”, “Três dias e três noites? Você não sentia fome?”, “Como avistaram você, da vila?”, “Não estava com os braços amarrados?”

Ao apontar uma a uma as incompatibilidades na narrativa de Chicó, Grilo expõe o amigo ao ridículo mais uma vez, porque mostra a falta de lógica no discurso construído por ele. Chicó, entretanto, não se esforça para remover a incompatibilidade exposta, apela ao provérbio popular “na hora do aperto, dá-se um jeito a tudo!” para ilustrar o desfecho da narrativa e foge do assunto, porque não consegue colocar um ponto final ao questionamento e resolver a problemática das diversas questões levantadas por João Grilo. Esta situação argumentativa pode ser representada pelo seguinte quadro-síntese:



Quadro-síntese 10: Assunto em questão: Seria a história do pirarucu verdadeira?

Observa-se de modo geral que esta interação argumentativa entre Chicó e João Grilo é semelhante àquela desenvolvida no início do primeiro ato; também naquela ocasião, quando ambos conversavam sobre a chegada do padeiro, João Grilo desconfiava das estórias de Chicó. Esse, ao sentir-se encurralado diante das incompatibilidades apontadas pelo amigo, já se negava a removê-las e buscava colocar um ponto final à questão. Tanto naquela, quanto nesta situação argumentativa, o *éthos*, prova de persuasão que incide sobre o caráter moral do orador, é afetado: Chicó não consegue transmitir uma imagem agradável de si porque o auditório não o enxerga como competente, sincero e digno de confiança, qualidades imprescindíveis a um orador hábil.

Para desviar o foco sobre seu *éthos*, Chicó chama a atenção do auditório para o desenvolvimento do assunto em questão abaixo:

Sacristão (*entrando com o padre e o padeiro*): Que é isso, que é isso? Que barulho é esse na porta da casa de Deus?

Padre: Todos devem se resignar.

Mulher: Se o senhor tivesse benzido o bichinho, a essas horas ele ainda estava vivo.

Padre: Qual, qual, quem sou eu!

Mulher: Mas tem uma coisa, agora o senhor enterra o cachorro!

Padre: Enterro o cachorro?

Mulher: Enterra e tem que ser em latim. De outro jeito não serve, não é?

Padeiro: É, em latim não serve.

Mulher: Em latim é que serve!

Padeiro: É, em latim é que serve!

Padre: Vocês estão loucos! Não enterro de jeito nenhum.

Mulher: Está cortado o rendimento da irmandade!

Padeiro: Está cortado o rendimento da irmandade!

Mulher: Meu marido considera-se demitido da presidência.

Padeiro: Considero-me demitido da presidência!

Padre: Não enterro!

Mulher: A vaquinha vai sair daqui imediatamente!

Padre: Oh mulher sem coração!

Mulher: Sem coração, porque não quero ver meu cachorrinho comido pelos urubus? O senhor enterra!

Padre: Ai meus dias de seminário, minha juventude heroica e firme!

Mulher: Pão pra a casa do vigário só vem agora dormido e com o dinheiro na frente! Enterra ou não enterra?

Padre: Oh mulher cruel!

Mulher: Decida-se, Padre João!

Padre: Não me decido coisa nenhuma, não tenho mais idade pra isso. Vou é me trancar na igreja e de lá ninguém me tira!

(SUASSUNA, 2014, p.47-50).

Após a morte do cachorro e intensa lamentação, a mulher culpa o padre pelo trágico fim do animal e exige que se faça um enterro digno para o bicho; assim surge um novo assunto em questão: o padre enterrará o cachorro em latim? Ao utilizar um argumento pragmático, a mulher se atém a transferir um dado valor do acontecimento-efeito para o acontecimento que seria sua causa.

Assim, ela avalia o ato do padre, “não benzer o cachorro”, baseado em suas consequências, “a morte do animal”, e isso lhe permite julgar o vigário. Apoiada sob uma consequência hipotética, “talvez o cachorro não tivesse morrido, se o padre tivesse benzido”, ela transforma um fato, a morte do cachorro, em um juízo de valor para culpá-lo, condená-lo, despertar seu *páthos* e finalmente persuadi-lo a enterrar o cachorro em latim. Esse é o efeito do argumento pragmático que “avalia um ato, um acontecimento, uma regra ou qualquer outra coisa, consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis; transfere-se assim todo o

valor destas, ou parte dele, para o que é considerado causa ou obstáculo” (PERELMAN, 2004, p.11)

O padre, acuado, emprega o argumento *ad misericordiam*, apela para a piedade, mostra-se digno de pena para despertar o *páthos* do auditório e colocar-se no lugar de vítima das ameaças advindas da mulher do padeiro. Segundo Aristóteles (2012, p.111) “a piedade consiste numa certa pena causada pela aparição de um mal destruidor e aflitivo, afetando quem não merece ser afetado, podendo também fazer sofrer a nós, ou a algum dos nossos, principalmente quando esse mal nos ameaça de perto”. No contexto, o mal aflitivo é representado tanto pela mulher, quanto pelas consequências de suas ameaças ao padre.

Ao dar ordens ao padre, por meio da modalidade injuntiva, a mulher revela uma tensa relação de forças baseada na troca de favores entre as partes. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.179), “toda a força persuasiva da modalidade injuntiva vem da ascendência da pessoa que ordena sobre a que executa: é uma relação de forças”. Portanto, ao ordenar “agora o senhor enterra o cachorro”, a mulher sobrepõe-se ao padre e demonstra maior poder em relação a ele. Este usa uma figura de comunhão, a interrogação oratória, para solicitar à mulher que reflita sobre a questão posta ao perguntar “enterro o cachorro?”. Esse tipo de figura é eficaz quando o orador se dispõe a fazer o auditório participar ativamente de sua exposição para persuadi-lo.

A exigência de um enterro em latim, prática adotada pela igreja católica até o Concílio Vaticano II³⁶, mostra que a mulher distingue o animal dos demais, coloca-o na categoria dos seres humanos, pois reivindica um ritual de exéquias, destinado aos homens, para um cachorro. Desse modo, ela confere um caráter de unicidade ao animal:

[...] a unicidade de um ente ou de um objeto qualquer decorre da maneira pela qual concebemos nossas relações com ele: para um, tal animal não passa de uma amostra de uma espécie; para outro, trata-se de um ser único com o qual mantém relações singulares. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.101-102)

O valor do único exprime-se por sua oposição ao comum, ao corriqueiro, seu valor aumenta pelo próprio fato de não ser avaliável, portanto, uma perda tal qual a da mulher do

³⁶ Até que fosse realizado o Concílio Vaticano II, entre 1962 e 1965, todos os ritos da Igreja Católica eram realizados em latim. Após a publicação da Constituição Conciliar sobre a Santa Liturgia, fruto do Concílio, os padres tiveram mais liberdade para utilizar a língua vulgar nos ritos, conforme observa-se no artigo 36 do referido documento. Portanto, na data em que a peça *Auto da Compadecida* foi escrita, 1955, fazia parte do ritual litúrgico exéquias de seres humanos.

padeiro, dada a relação maternal que nutria pelo animal, torna-se irreparável uma vez que seus efeitos se prolongariam *ad aeternum*:

O valor do irreparável pode, se quisermos pesquisar-lhe os fundamentos, relacionar-se com a quantidade: duração infinita do tempo que se escoará depois que o irreparável tiver sido feito ou constatado, certeza de que os efeitos, intencionais ou não, se prolongarão indefinidamente. Mas ele também pode vincular-se à qualidade: a unicidade é conferida ao acontecimento que se qualifica de irreparável. Seja ele bom ou mau em suas consequências, é fonte de pavor para o homem; para que uma ação seja irreparável, é preciso que não possa ser repetida: ela adquire um valor pelo próprio fato de ser considerada sob esse aspecto. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.103-104)

Assim, ao tornar a morte do cachorro irreparável, a mulher aumenta a carga de responsabilidade do padre em relação a esse fato, o julga como negligente, o condena e requer dele retratação pública por meio do enterro em latim.

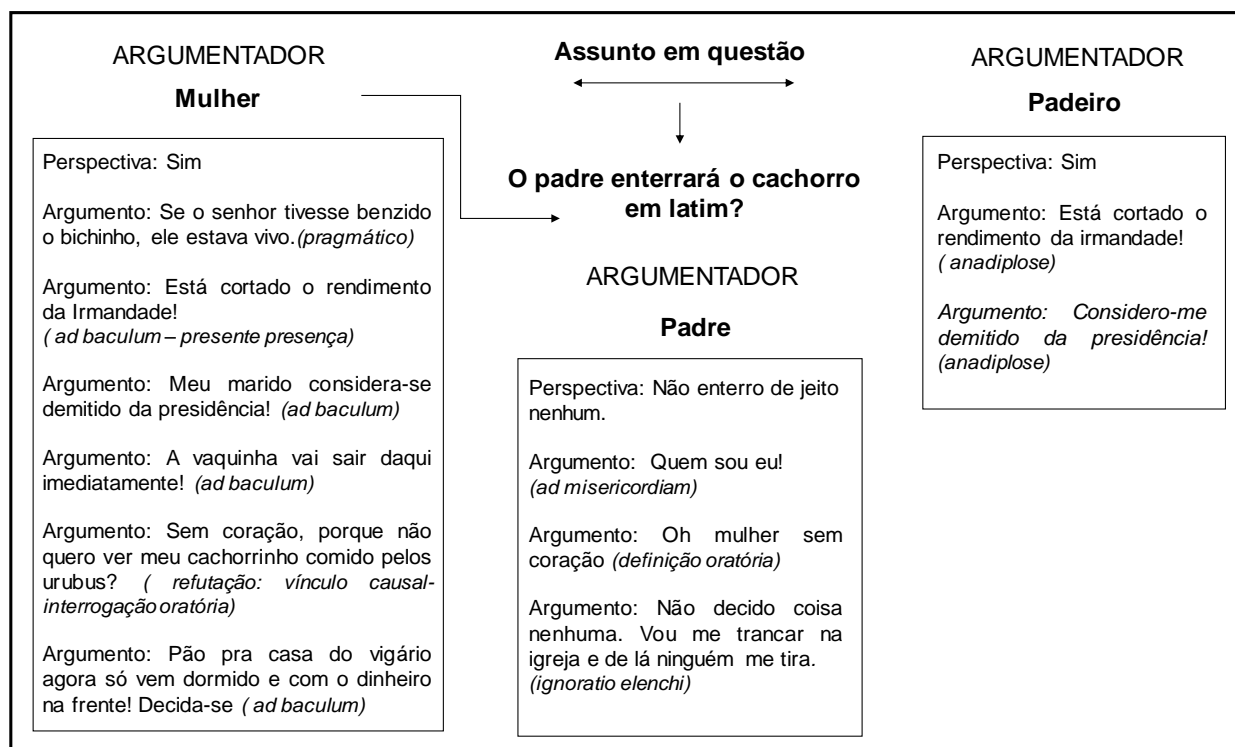
O padre se recusa a atender essas exigências, por meio da negação dupla presente no trecho “ não enterro de jeito nenhum”, retoma toda a argumentação subjacente e posiciona-se em relação ao assunto em questão. Ao ser contrariada, a mulher do padeiro volta a ameaçar o padre através do argumento *ad baculum*. Nesta construção argumentativa, ela usa o tempo presente para impressionar e sensibilizar o vigário em relação às consequências dessa decisão. Cabe ressaltar que “o presente tem a propriedade de proporcionar mais facilmente o que chamamos de sentimento de presença” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.181), porque o que está presente encontra-se no primeiro plano da consciência, tornando-se importante. Assim, ao trazer à presença tais ameaças, a mulher, apoiada pelo marido, anuncia o fim dos privilégios da igreja para forçar o padre a concordar com ela.

Encurralado novamente, o padre usa uma definição oratória para qualificar e destacar a crueldade da mulher ao referir-se a ela como uma pessoa “sem coração”. Esta, por sua vez, repete a afirmação do padre para refutá-la e estabelece um vínculo causal entre os acontecimentos por meio de uma figura de comunhão, a interrogação oratória. Ao questionar “Sem coração, porque não quero ver meu cachorrinho comido pelos urubus?”, a mulher interpela o padre para censurá-lo e colocar-se na condição de vítima das negligências dele.

Apesar das lamentações do padre, a mulher do padeiro continua a pressioná-lo por meio do argumento *ad baculum* até o momento em que exige uma deliberação final. A essa o padre não sucumbe, recusa-se a decidir e emprega a técnica *ignoratio elenchi*, isto é, desvia a

argumentação para uma questão acessória, irrelevante, e foge da discussão quando se tranca na igreja.

Pode-se observar os desdobramentos do assunto em questão analisado acima no seguinte quadro-síntese:



Quadro-síntese 11: Assunto em questão: O padre enterrará o cachorro em latim?

A problemática, aparentemente resolvida, visto que o padre se recusou a enterrar o cachorro em latim, foi retomada por João Grilo, conforme pode-se observar no trecho abaixo:

João Grilo (*chamando o patrão à parte*): Se me dessem carta branca, eu enterrava o cachorro.

Padeiro: Tem a carta.

João Grilo: Posso gastar o que quiser?

Padeiro: Pode.

Mulher: Que é que vocês estão combinando aí?

João Grilo: Estou aqui dizendo que, se é desse jeito, vai ser difícil cumprir o testamento do cachorro, na parte do dinheiro que ele deixou para o padre e para o sacristão.

Sacristão: Que é isso? Que é isso? Cachorro com testamento?

João Grilo: Esse era um cachorro inteligente. Antes de morrer, olhava para a torre da igreja toda vez que o sino batia. Nesses últimos tempos, já doente pra morrer, botava uns olhos bem compridos pr'os lados daqui, latindo na maior tristeza. Até que meu patrão entendeu, com a minha patroa, é claro, que ele queria ser abençoado pelo padre e morrer como cristão. Mas nem assim ele sossegou. Foi preciso que o patrão promettesse que vinha

encomendar a benção e que, no caso dele morrer, teria um enterro em latim. Que em troca do enterro acrescentaria no testamento dele dez contos de réis para o padre e três para o sacristão.

Sacristão (*enxugando uma lágrima*): Que animal inteligente! Que sentimento nobre! [Calculista] E o testamento? Onde está?

João Grilo: Foi passado em cartório, é coisa garantida. Isto é, era coisa garantida, porque agora o padre vai deixar os urubus comerem o cachorrinho e, se o testamento for cumprido nessas condições, nem meu patrão nem minha patroa estão livres de serem perseguidos pela alma.

Chicó (*escandalizado*): Pela alma?

João Grilo: Alma não digo, porque acho que não existe alma de cachorro, mas assombração de cachorro existe e é uma das mais perigosas. E ninguém quer se arriscar assim a desrespeitar a vontade do morto.

Mulher: Ai, ai, ai, ai, ai! Ai, ai, ai, ai, ai!

João Grilo: Ai, ai, ai, ai! Ai, ai, ai, ai!

Sacristão (*cortante*): Que é isso, que é isso? Não há motivo para essas lamentações. Deixem tudo comigo!

(SUASSUNA, 2014, p.50-51).

Ao retomar o assunto em questão perante o patrão, João Grilo propõe-se a mudar o desfecho, isto é, a persuadir o padre a enterrar o cachorro em latim. Para realizar tal façanha, Grilo argumenta pelo vínculo causal meio-fim, isto é, mostra que existe uma interação entre os objetivos perseguidos (enterrar o cachorro em latim) e os meios empregados para realizá-los (dinheiro), por isso solicita ao padeiro autorização para gastar o que quiser a fim de resolver a questão. O padeiro concorda por dois motivos principais: primeiro, porque quer satisfazer o desejo da esposa que considera o cachorro um ser único, e, segundo, porque confia em João Grilo, sabe que ele é esperto e tem prática em resolver questões complexas como essas.

João Grilo coloca o plano em prática ao ressaltar o desperdício de dinheiro que será gerado caso o testamento do cachorro não se cumpra; constrói, assim, um argumento do desperdício, pois este mostra “uma oportunidade que não se deve perder, um meio que existe e do qual é preciso servir-se” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.318) e destaca que “para evitar o desperdício de esforços realizados para atingir um certo fim, continuar-se-á a trabalhar no mesmo sentido” (PERELMAN, 1993, p.102).

Ao conduzir a argumentação dessa maneira, Grilo requalifica o assunto em questão, pois acrescenta ao cachorro uma peculiaridade que o valoriza diante do auditório: o testamento. A discussão a respeito do enterro do cachorro agora vincula-se às cláusulas desse testamento, a questão torna-se: será cumprido o testamento do cachorro?

A argumentação de Grilo desperta a *captatio beivolentiae* do sacristão que, comovido, posto que interessado no dinheiro, busca mais informações sobre o assunto. João Grilo, para justificar o testamento, define o cachorro como um ser “inteligente” e utiliza o argumento da ilustração para reforçar a adesão a esta tese. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.407), a função da ilustração é:

[...] reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclarecem o enunciado geral, mostram o interesse deste através da variedade das aplicações possíveis, aumentam-lhe a presença na consciência [...] a ilustração pode ser duvidosa, mas deve impressionar vivamente a imaginação para impor-se à atenção.

Assim, ao narrar a estória dos momentos finais do cachorro, João Grilo desperta a imaginação do auditório, suscita o *páthos* porque trabalha com os valores alheios e atua no sentido de levar o outro a sentir emoção. Meyer (2007a, p.38) afirma que “a paixão é, portanto, um poderoso reservatório para mobilizar o auditório em favor de uma tese”. Logo, ao afirmar que o desejo final do cão era receber a benção do padre, morrer como cristão e beneficiar financeiramente a igreja por meio de um testamento, Grilo une valores caros tanto à instituição religiosa, quanto ao padre e o sacristão corruptos, para impor-se à atenção, despertar as paixões e conseguir a adesão deste auditório.

O sacristão mostra-se emocionado, qualifica o animal como “inteligente” e como “ser de sentimento nobre”. Isso demonstra que a ilustração usada por Grilo teve uma repercussão afetiva, despertou o *páthos* do auditório, mas este não foi ocasionado por qualquer compaixão pelo cachorro, e sim por interesses escusos, de índole egoísta, baseado na cobiça e na concupiscência. Prova disso é que o sacristão não faz nenhuma pergunta sobre o cachorro, apenas sobre o testamento, porque deseja ter certeza da existência desse documento.

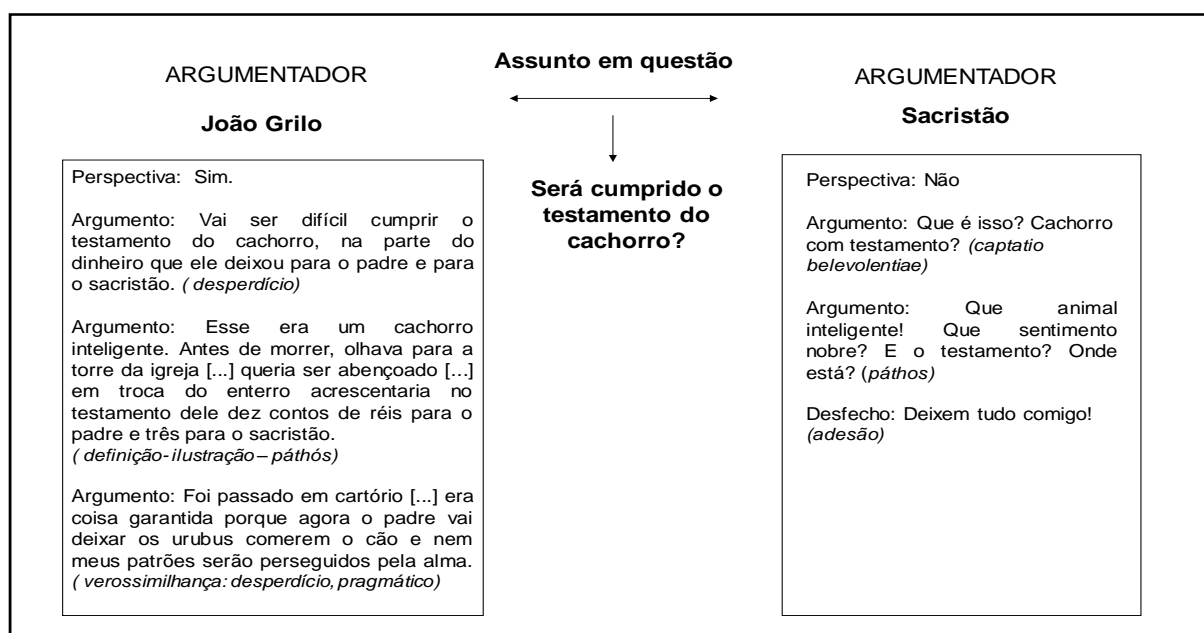
Ao garantir a veracidade do testamento, porque passado em cartório, João Grilo confere verossimilhança à argumentação e demonstra credibilidade ao sacristão. Mas para trazer à memória desse as cláusulas do testamento e gerar a persuasão, ele substitui na correção, marcada pelo operador argumentativo, “isto é”, o tempo presente da afirmação “é coisa garantida” pelo passado imperfeito do modo indicativo “era coisa garantida”. Assim, Grilo acentua o transitório em contraposição ao universal e salienta os efeitos dessa figura de escolha, pois “o imperfeito é o tempo do transitório; o presente expressa o universal, a lei, o normal” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.181).

Nessa construção discursiva, João Grilo ainda retoma o princípio do argumento de desperdício e aponta, por meio do argumento pragmático, as consequências as quais os patrões serão submetidos, as punições que sofrerão, caso o testamento não seja cumprido. Desse modo, ele apela novamente ao *páthos*, pois coloca o padeiro e a mulher na condição de vítimas da situação no trecho “nem meu patrão nem minha patroa estão livres de serem perseguidos pela alma”.

Chicó, escandalizado, estranha o fato de um cachorro ter alma e antes que construa, de fato, uma réplica contundente é interrompido por João Grilo que se antecipa, utiliza a técnica de ruptura de ligação para corrigir o próprio discurso e promover novas associações. Assim, embasado na argumentação pelo vínculo causal e no lugar do existente, Grilo evidencia a veracidade desse discurso especialmente porque atesta a existência de assombração de cachorro. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.106), “os lugares do existente afirmam a superioridade do que existe, do que é atual, do que é real, sobre o possível, o eventual ou o impossível”.

Ao afirmar ainda que “assombração de cachorro é uma das mais perigosas”, Grilo emprega o argumento de comparação por meio de um superlativo para atribuir um valor único e incomparável a esse tipo de assombração, desse modo, ele intensifica o grau de periculosidade a que os patrões estariam expostos e impressiona o auditório. O sacristão, comovido, adere à tese de João Grilo e propõe-se a resolver a questão com o padre.

O desenvolvimento da interação argumentativa analisada acima pode ser representado pelo seguinte quadro-síntese:



Quadro-síntese 12: Assunto em questão: Será cumprido o testamento do cachorro?

No intervalo dessa problemática, o padeiro coloca em questão a existência de assombração de cachorro no trecho abaixo:

Padeiro: Assombração de cachorro? Que história é essa?

João Grilo: Que história é essa? Que história é essa é que o cachorro vai se enterrar e é em latim!

Padeiro: Pode ser que se enterre, mas em assombração de cachorro eu nunca ouvi falar!

Chicó: Mas existe. Eu mesmo já encontrei uma.

Padeiro (temeroso): Quando? Onde?

Chicó: Na passagem do riacho de Cosme Pinto.

Padeiro: Tinham me dito que o lugar era assombrado, mas nunca pensei que se tratasse de assombração de cachorro.

Chicó: Se o lugar é assombrado, não sei. O que eu sei é que eu ia atravessando o sangrador do açude e me caiu do bolso nágua uma prata de dez tostões. Eu ia com meu cachorro e já estava dando a prata por perdida, quando vi que ele estava assim como quem está cochichando com outro. De repente o cachorro mergulhou, e trouxe o dinheiro, mas quando fui verificar só encontrei dois cruzados.

Padeiro: Oi! E essas almas de lá têm dinheiro trocado?

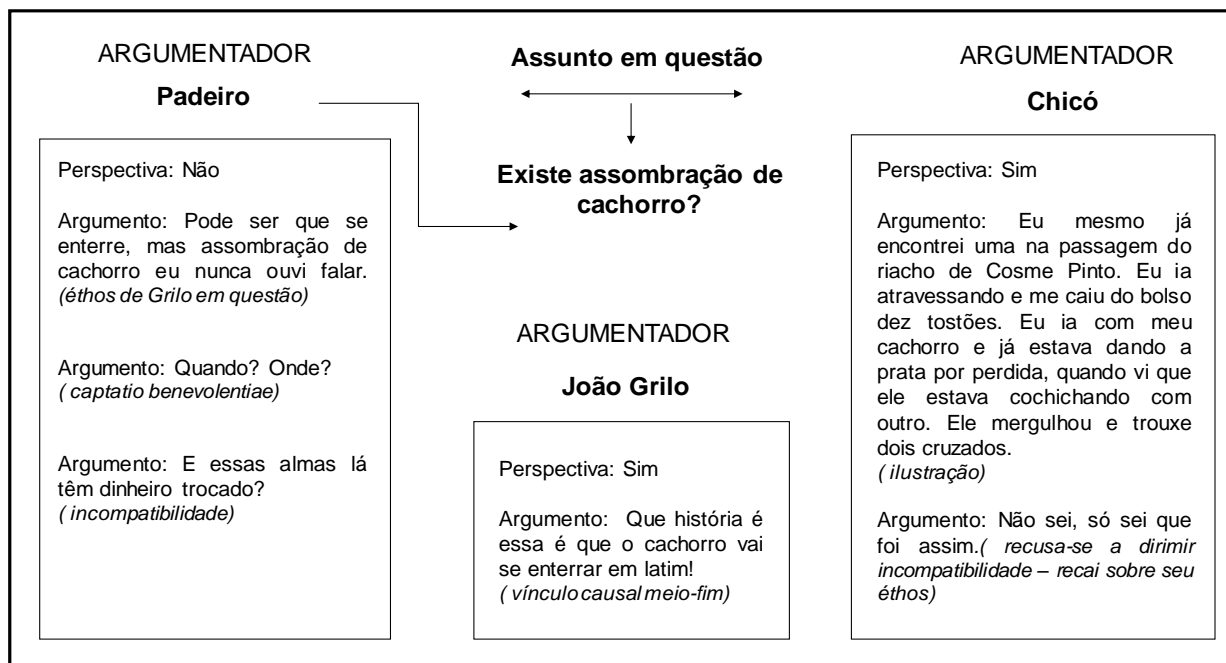
Chicó: Não sei, só sei que foi assim. (SUASSUNA, 2014, p.52-53).

Ao retomar a argumentação de João Grilo para questioná-la, o padeiro põe em questão também o *ethos* daquele como orador, uma vez que desconfia dele e questiona os meios usados para resolver a problemática do enterro do cachorro em latim. Grilo não hesita em ressaltar o fim desejado pelo patrão e relacionar esse tipo de argumentação à necessidade imposta pela situação.

Ainda desconfiado, o padeiro não acredita que, de fato, João Grilo consiga obter a adesão do padre à questão anterior e refuta essa argumentação ao afirmar “assombração de cachorro eu nunca ouvi falar!”. Chicó, entretanto, ilustra a tese de Grilo e, baseado em suas experiências, assegura a existência da assombração de cachorro, torna-se prova viva do argumento de João Grilo.

Dessa forma, ele consegue despertar a *captatio beivolentiae* do padeiro que, temeroso, pergunta por detalhes. Chicó, então, tenta usar a ilustração como exemplo, mas esta técnica não funciona porque não usufrui estatuto de fato, impressiona o auditório, desperta sua imaginação, entretanto é questionável, pois não se pode postular a seu respeito um acordo universal. O padeiro, ao mostrar a incompatibilidade na ilustração de Chicó, representada pelo trecho “e essas almas de lá têm dinheiro trocado”, o expõe ao ridículo e exige que aquele, como orador, justifique-se, responda à questão que suscita debate e ponha um ponto final ao questionamento. Chicó, porém, recusa-se a dirimir a incompatibilidade, reorganizar o discurso

e resolver a questão; isso afeta seu *éthos* perante o patrão, pois mostra que o orador não é digno de fé, não inspira confiança. Pode-se observar como se desdobra essa problemática no quadro-síntese abaixo:



Quadro-síntese 13: Assunto em questão: Existe assombrção de cachorro?

O sacristão expõe o assunto em questão ao padre, fala sobre o testamento do cachorro e o vigário mostra-se imediatamente interessado em obter vantagens financeiras, conforme pode-se observar no trecho abaixo:

Sacristão: Mas eu não já disse que fica tudo por minha conta?

Padre: Por sua conta como, se o vigário sou eu?

Sacristão: O vigário é o senhor, mas quem sabe quanto vale o testamento sou eu.

Padre: Hein? O testamento?

Sacristão: Sim, o testamento.

Padre: Mas que testamento é esse?

Sacristão: O testamento do cachorro.

Padre: E ele deixou testamento?

Padeiro: Só para o vigário deixou dez contos.

Padre: Que cachorro inteligente! Que sentimento nobre!

João Grilo: E um cachorro desse ser comido pelos urubus! É a maior das injustiças.

Padre: Comido, ele? De jeito nenhum. Um cachorro desse não pode ser comido pelos urubus!

Todos aplaudem, batendo palmas ritmadas e discretas e o Padre agradece, fazendo mesuras. Mas de repente lembra-se do Bispo.

Padre (*afrito*): Mas que jeito pode-se dar nisso? Estou com tanto medo do bispo! E tenho medo de cometer um sacrilégio!

Sacristão: Que é isso, que é isso? Não se trata de nenhum sacrilégio. Vamos enterrar uma pessoa altamente estimável, nobre e generosa, satisfazendo, ao mesmo tempo, duas outras pessoas altamente estimáveis [*Aqui o padeiro e a mulher fazem uma curvatura a que o sacristão responde com outra igual*], nobres [*Nova curvatura*] e, sobretudo, generosas. [*Novas curvaturas*]. Não vejo mal nenhum nisso!

Padre: É, você não vê mal nenhum, mas quem me garante que o bispo também não vê?

Sacristão: O bispo?

Padre: Sim, o bispo. É um grande administrador, uma águia, a quem nada escapa.

João Grilo: Ah, é um grande administrador? Então pode deixar tudo por minha conta, que eu garanto.

Padre: Você garante?

João Grilo: Garanto. Eu teria medo se fosse o anterior, que era um santo homem. Só o jeito que ele tinha de olhar para a gente me fazia tirar o chapéu. Mas com esses grandes administradores eu me entendo que é uma beleza.

Sacristão: E mesmo não será preciso que Vossa Reverendíssima intervenha. Eu faço tudo!

Padre: Você faz tudo?

Sacristão: Faço.

Mulher: Em latim?

Sacristão: Em latim.

Padeiro: E o acompanhamento?

João Grilo: Vamos eu e Chicó. Com o senhor e sua mulher, acho que já dá um bom enterro!

Padeiro: Você acha que está bem assim?

Mulher: Acho.

Padeiro: Então eu também acho!

Sacristão: Se é assim, vamos ao enterro. [*João Grilo estende a mão a Chicó, que a aperta calorosamente.*] Como se chamava o cachorro?

Mulher (*chorosa*): Xaréu.

Sacristão (*enquanto se encaminha para a direita em tom de canto gregoriano*): Xaréu. Absolve, Domine, animas omnium fidelium defunctorum ab omni vinculi delictorum.

Todos: Amém.

(SUASSUNA, 2014, p.53-57).

Desperta-se a *captatio beivolentiae* do padre que, interessado nos lucros advindos do testamento do cachorro, muda de perspectiva quanto ao enterro do cachorro em latim e passa a elogiar o animal, o que demonstra um envolvimento afetivo com a questão.

João Grilo, entretanto, ao retomar as consequências do não cumprimento do testamento por meio de um argumento pragmático, transfere os valores da cadeia causal indo

do efeito à causa para avaliá-la e emitir uma apreciação. Segundo Perelman (2004, p.16) “o argumento pragmático faz que dependa das consequências a opinião que se terá do que as determina”; desse modo, Grilo avalia a causa por meio de um argumento de definição, esse orientado para uma finalidade persuasiva porque impõe determinado sentido à situação avaliada. Ao definir como uma “injustiça” o ato de deixar o cachorro ser comido pelos urubus, João Grilo retoma a causa por meio das consequências e convoca o padre, responsável pelo desfecho, a argumentar.

Este, interessado em cumprir o testamento, declara um posicionamento favorável ao enterro do cachorro, contudo revela uma preocupação, um medo: o parecer do bispo sobre a questão. O vigário é, então, posto diante de um dilema: perder o testamento do cachorro ou arriscar-se e ser punido pelo bispo. Aflito e receoso, o padre apela ao auditório, por meio de uma figura de comunhão, a interrogação oratória, solicita ajuda e faz os ouvintes participarem ativamente de sua deliberação a partir da pergunta: “Mas que jeito pode-se dar nisso?”. Assim, o vigário instala uma nova problemática sobre a qual o auditório intervirá: estaria ele cometendo um sacrilégio ao enterrar o cachorro em latim?

O sacristão, ao afirmar que “não se trata de nenhum sacrilégio”, emprega a técnica de dissociação das noções para remover incompatibilidades na questão apresentada pelo padre e reestruturar a argumentação a fim de persuadir o vigário a enterrar o cachorro em latim. Segundo Perelman (1993, p.141), “a dissociação nos termos I e II valorizará os aspectos que estão de acordo com o termo II, e desvalorizará os aspectos que se lhe opõem: o termo I, a aparência, no sentido estrito da palavra, não passa de ilusão e erro”.

Portanto, o termo I, a aparência, corresponde à questão levantada pelo padre, ao dilema vivido por ele e pode ser representado pela noção “o padre precisa enterrar o cachorro em latim, mas tem medo de cometer sacrilégio, porque sabe que o ritual de exéquias não contempla animais”; já o termo II, a realidade, oferece uma norma que permite distinguir o que é válido do que não é entre os aspectos do termo I e pode ser representada basicamente pela argumentação do sacristão “não se trata de nenhum sacrilégio, porque vamos enterrar uma pessoa altamente estimável, nobre e generosa”. Essa relação dissociativa pode ser representada da seguinte maneira:

APARÊNCIA	=	O padre precisa enterrar o cachorro em latim, mas tem medo de cometer sacrilégio, porque sabe que o ritual de exéquias não contempla animais
REALIDADE		Não se trata de nenhum sacrilégio, porque vamos enterrar uma pessoa altamente estimável, nobre e generosa.

Quadro 15: Argumento por dissociação das noções: par aparência x realidade

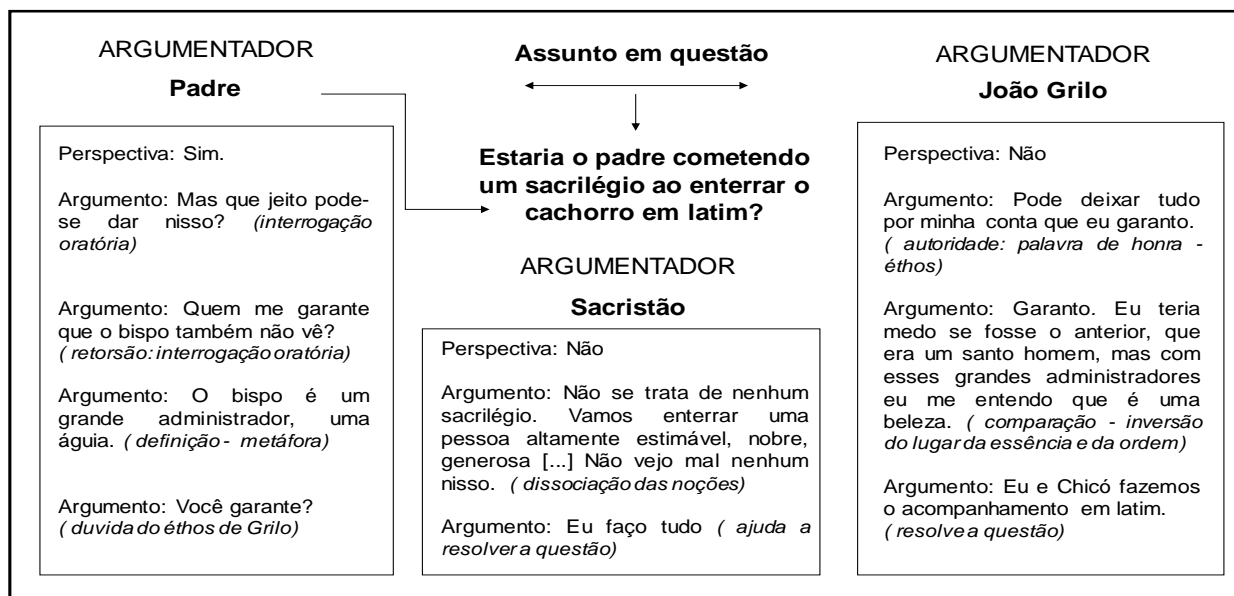
Ao contra-argumentar por meio de uma interrogação oratória, o vigário interpela o sacristão para obter garantias de que não será punido pelo bispo. Enquanto aquele hesita, João Grilo usufrui de seu prestígio em relação ao padre para oferecer tais garantias por meio do argumento de autoridade, da palavra de honra. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.347), “[...] a palavra de honra, dada por alguém como única prova de uma asserção, dependerá da opinião que se tem dessa pessoa como homem de honra”. Assim, ao dispor-se a colocar um ponto final ao questionamento do padre, Grilo parte de seu *éthos* para obter a adesão do auditório. Inicialmente o vigário estranha, pergunta “você garante?” e parece colocar em dúvida o *éthos* de Grilo, sua autoridade quanto ao assunto em questão.

João Grilo, entretanto, não se intimida, parte da definição construída pelo padre a respeito do bispo para justificar-se. Compara o bispo anterior, “um santo homem”, com o atual, “um grande administrador”, e avalia um em relação ao outro. Nessa construção argumentativa, ele inverte o lugar da essência, pois atribui valor inferior ao bispo que representa melhor a essência, a função e confere valor superior àquele que não é um exemplo a seguir. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.106) consideram lugar da essência:

Entendemos por lugar da essência não a atitude metafísica que afirmaria a superioridade da essência sobre cada uma de suas encarnações, mas o fato de conceder um valor superior aos indivíduos enquanto representantes bem caracterizados dessa essência. Trata-se de uma comparação entre indivíduos concretos [...] o que encarna melhor um padrão, uma essência, uma função, é valorizado por isso mesmo.

Há ainda, nesta comparação, a inversão do lugar da ordem, pois Grilo não afirma a superioridade do anterior sobre o posterior conforme esperado, mas do posterior sobre o anterior, do “grande administrador” sobre “o santo homem”. Dessa forma, ao compará-los, atribui valor negativo ao bispo anterior que lhe causava, inclusive, medo e valor positivo ao bispo atual com quem se entende “que é uma beleza”.

O sacristão também se propõe a resolver o dilema do padre, interessado em receber parte do testamento do cachorro, se dispõe a realizar o enterro. João Grilo e Chicó organizam o acompanhamento e assim ocorre o enterro de Xaréu em latim. É possível observar de maneira panorâmica como o assunto em questão é encaminhado e qual seu desfecho no quadro-síntese abaixo:



Quadro-síntese 14: Assunto em questão: Estaria o padre cometendo sacrilégio ao enterrar o cachorro em latim?

De modo geral, observa-se que a intervenção de João Grilo no enquadramento dos assuntos em questão, bem como no modo de tematizá-los é essencial para a fundamentação das respostas e elucidação das perspectivas neste primeiro ato, pois ao apresentar argumentos que dão consistência a sua posição, ele demanda do oponente um envolvimento maior com a problemática abordada e empenho para sustentar posicionamentos por meio da argumentação em situações de confronto em que é preciso ter competência retórico-interacionista para assinalar discordâncias, refutar e expor as fragilidades do discurso alheio.

Ao agir retoricamente e negociar os sentidos, em um processo interativo de influência sobre o outro, João Grilo constrói uma imagem consistente de si, um *éthos* que produz condições favoráveis à persuasão porque mobiliza o auditório e mostra que o orador é digno de fé, competente, razoável, equânime e sincero ao dispor-se a encontrar soluções possíveis diante dos impasses e dos dilemas apresentados pela audiência.

5.3 ANÁLISE DO ATO II

No segundo ato da peça, observa-se que o *éthos* de João Grilo se redefine dinamicamente no espaço conflituoso da situação argumentativa que é paulatinamente reconstruída à medida que a cena avança.

Inicialmente o bispo retoma a problemática advinda do primeiro ato e a coloca em discussão sob uma nova perspectiva “Teria o padre insultado o Major Antônio Moraes? Deveria ser punido por isto?” para julgar as ações do vigário, conforme pode-se observar no trecho abaixo:

Padre (*nervoso*): Não esperava Vossa Reverendíssima aqui, agora, de modo que...

Bispo: Deixemos isso, passons, como dizem os franceses. Mas há coisas que não posso deixar de lado, com essa facilidade.

Padre: Não estou entendendo!

Bispo (*severo*): Pois entenderá já. Quando eu lhe disser que Antônio Moraes falou comigo...

Padre (*sorridente*): Antônio Moraes falou com o senhor!

Bispo: Falou sim, e foi pra reclamar de seu procedimento para com ele.

Padre: Não entendo o que Vossa Reverendíssima quer dizer.

Bispo: Não vejo dificuldade nenhuma em se entender isso, Padre João. Antônio Moraes veio a mim se queixar de sua brutalidade para com ele.

Padre: Como é?

Bispo: Vamos deixar de brincadeiras! O senhor sabe perfeitamente a que estou me referindo. Por que chamou a mulher dele de cachorra?

Padre: Eu?

Bispo: Sim, o senhor. Quer me levar ao ridículo, é, Padre João?

Padre: Não, nunca, Deus me livre! Mas juro que não chamei a mulher dele de cachorra.

Bispo: Chamou, Padre João.

Padre: Não chamei, Senhor Bispo!

Bispo: Chamou, Padre João!

Padre: Não chamei, Senhor Bispo!

Bispo (*elevando a voz*): Chamou, Padre João!

Padre (*resignado*): Chamei, Senhor Bispo!

Bispo: Afinal, chamou ou não chamou?

Padre: Não chamei, mas se Vossa Reverendíssima diz que eu chamei é porque sabe mais do que eu!

Bispo: Então não é verdade que ele veio pedir que o senhor lhe abençoasse o filho e que você chamou a mulher dele de cachorra?

Padre: O filho?

Bispo: Sim, o filho dele que está doente!

Padre: E é o filho dele que está doente?

Bispo: Claro que é, não é o que estou dizendo?

Padre: O Grilo tinha me dito que era o cachorro!

Bispo: O grilo? Padre João, você quer brincar comigo? Que história de grilo e cachorro é essa?

Padre: Vossa Reverendíssima perdoe, agora eu entendo tudo!

Bispo: Mas acontece que agora quem começa a não entender sou eu.

Padre: A culpa é do Grilo.

Bispo: Do grilo?

Padre: De João Grilo.

Bispo: Quem é João Grilo?

Padre: Um canalhinha amarelo que mora aqui e trabalha na padaria. Chegou dizendo que o cachorro de Antônio Moraes estava doente e que ele queria que eu o benzesse. Quando o homem chegou, a confusão foi a maior do mundo. Agora eu entendo tudo. Mas ele me paga!

João Grilo (*cantando fora*): Lampião, grande cangaceiro, pensava que nunca morria: morreu à boca da noite, Maria Bonita ao romper do dia.

Entram João Grilo e Chicó

João Grilo: Padre João, querido Padre João, está tudo pronto e nós muito satisfeitos com o senhor!

Padre: João Grilo, querido João Grilo, nós também estamos satisfeítíssimos com o senhor!

João Grilo: Qual, quem sou eu, um pobre Grilo que não vale nada...É bondade de Vossa Reverendíssima.

Padre: É mesmo, é bondade minha, porque você não passa de um amarelo muito safado!

João Grilo: Está ouvindo, Chicó? Eita, eu se fosse você, reagia.

Chicó: Eu?

João Grilo: Sim, eu, se fosse você, reagia. Não admito que ninguém diga isso de um amigo meu na minha frente.

Chicó: Mas o amigo é você!

João Grilo: E então? Reaja, Chicó, seja homem!

Chicó: Eu, não. Reaja você!

João Grilo: Você não é homem não, Chicó?

Chicó: Eu sou homem, mas sou frouxo!

João Grilo: Muito bem, se é assim, eu falo. Por que Vossa Reverendíssima me chamou de safado?

Padre: Porque você é um amarelo muito safado.

João Grilo: Pois se esqueceram de botar isso na minha certidão de idade!

O Padre tenta agredir João mas o Frade o impede.

(SUASSUNA, 2014, p.61-66).

Neste trecho é reconstituída a dinâmica de um tribunal, uma vez que o objetivo do bispo, em função do cargo de supervisão que ocupa na igreja, é julgar o padre sobre atos cometidos no passado. Segundo Aristóteles (2012), cabe ao juiz se pronunciar sobre o passado e sentenciar sobre o justo e o injusto. Perante a acusação do Major Antônio de Moraes e da defesa apresentada pelo padre, compete ao Terceiro, segundo Plantin (2008), mediar e julgar a pertinência das argumentações. Nessa situação argumentativa, o bispo é quem representa tal figura prototípica no trílogo, pois “mantém a dúvida aberta, a fim de poder se pronunciar com todo o conhecimento de causa, não exclui absolutamente nenhuma visão das coisas” (PLANTIN, 2008, p.78).

Ao trazer à memória do padre o antigo assunto em questão, o bispo retoma a problemática numa nova perspectiva e estabelece uma ligação de coexistência “entre realidades de nível desigual, das quais uma é apresentada como expressão ou manifestação da

outra” (PERELMAN, 1993, p.104-105), simbolizada pela relação entre a pessoa e seus atos. Na argumentação, a pessoa é considerada suporte de uma série de qualidades, autora de diversos atos e juízos, objeto de várias apreciações; por ato entende-se tudo que pode ser considerado emanção da pessoa: ações, modo de expressão, juízos.

Assim, ao apresentar a reclamação do Major, o bispo estabelece uma interação entre o ato praticado pelo padre em relação à pessoa, a figura de autoridade que representa na instituição religiosa. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.368), “a interação entre o indivíduo e o grupo pode ser utilizada para valorizar ou desvalorizar, seja um, seja o outro”. Neste caso, a Igreja como instituição é desvalorizada, atingida, tem seu *éthos* institucional implicado devido às ações do padre. Isso se torna claro no questionamento do bispo ao vigário “quer me levar ao ridículo, é, Padre João?”.

O valor atribuído ao ato nos incita a conferir um valor à pessoa; ao classificar o ato do padre como uma “brutalidade”, o Major constrói um juízo negativo do vigário e o repassa ao bispo. Este, ao analisar o ato daquele, classifica-o como inadequado, desrespeitoso, pois insultar as pessoas infringe as normas e procedimentos da instituição religiosa. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.337), “enquanto as noções de responsabilidade, de mérito e de culpabilidade são relativas à pessoa, as de norma, de regra, preocupam-se acima de tudo com o ato”, por isso infringir as normas impostas pela instituição religiosa implica assumir o risco de ser responsabilizado e culpado por tais atos.

Contribui também para desmérito do padre seu *éthos* prévio, pois, no início deste segundo ato da peça, em conversa com o Palhaço, narrador-autor, o bispo classifica padre João como débil mental e lesma, conforme verifica-se abaixo:

Bispo: É horrível ter de viver com um **débil mental** às costas, mas meu antecessor gostava dele e não quis desprestigiá-lo, porque afinal de contas ele era meu colega, de modo que conservei essa **lesma** no lugar em que encontrei!

(SUASSUNA, 2014, p.60).

Assim, “a construção da pessoa assegura-lhe uma certa continuidade, sendo considerada responsável pelos seus actos passados, que contribuem para a sua reputação, para o seu mérito ou desmérito” (PERELMAN, 1993, p.105). O padre dispõe de um *éthos* prévio desprestigiado diante do bispo e tudo isso colabora para que sofra censuras daquele.

Em defesa própria, o vigário nega as acusações do Major e usa o juramento, pertencente à retórica judicial para conferir veracidade a seu discurso. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.119), “o juramento, em especial, acresce à adesão expressa a uma

sanção religiosa ou quase religiosa. Pode ele referir-se à verdade dos fatos, à adesão às normas, estender-se a um conjunto de dogmas”, portanto recorre-se a ele, como argumento *ad verecundiam*, quando há dúvidas sobre o que foi afirmado. A autoridade divina presente nessa construção confere credibilidade àquele que a convoca, “se a pessoa aceita jurar, é porque tem confiança em si mesma” (ARISTÓTELES, 2012, p.79), pois sabe-se que, transgredido um juramento, o relapso é passível das maiores penas.

Recorrer ao sagrado e comprometer-se perante juramento, no entanto, não dissuade o bispo de acusar o padre. Nessa oposição de discursos em que se configura a acusação e a refutação, constrói-se um díptico argumentativo, isto é, “dois monólogos justapostos, contraditórios, que não fazem alusões um ao outro [...] em que cada um repete a própria posição” (PLANTIN, 2008, p.76) sem a preocupação de gerir a diferença e chegar a um consenso a princípio.

Com efeito, quando as pessoas se limitam a repetir a sua própria posição não estamos, de facto, senão perante um díptico argumentativo e não propriamente diante de uma argumentação. Para que isso acontecesse teria de ocorrer aquilo a que poderíamos designar como uma *síntese de ouvido*, ou seja, seria necessário que os intervenientes referissem as suas intervenções a um assunto em questão e passassem a tomar em consideração o discurso do interlocutor na construção do seu próprio discurso (sendo que um tal tomar em consideração implica de alguma forma um reconhecimento social). (GRÁCIO, 2012, p.370)

Diante da insistente acusação do bispo, o padre, resignado, admite que tenha insultado a mulher do Major. Posicionamento do qual o bispo, finalmente, desconfia e problematiza a diferença na questão “afinal, chamou ou não chamou?”. Isso gera uma progressão para além do díptico argumentativo inicial, porque o bispo dispõe-se a ouvir e considerar a perspectiva do padre.

A resposta do vigário demonstra claramente a relação de forças presente na autoridade hierárquica. Segundo Perelman (1993, p.112) “não só a pessoa do orador, mas também a função que ele exerce, o papel que assume, influenciam inegavelmente a maneira como o auditório acolhe suas palavras”. Para enaltecer o bispo, o padre inferioriza-se por meio da comparação e ao afirmar “ se Vossa Reverendíssima diz que eu chamei é porque sabe mais do que eu!”, visa impressionar a mente do ouvinte, colocando-se em condição de submissão.

Nesse ínterim, o bispo retoma o contexto da interação argumentativa entre o padre e o Major na tentativa de buscar uma confissão do vigário ao perguntar “não é verdade que ele

veio pedir que o senhor lhe abençoasse o filho e que você chamou a mulher dele de cachorra?”. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.179-180), “o uso da interrogação visa às vezes a uma confissão sobre um fato real desconhecido de quem questiona, mas cuja existência, assim como a de suas condições, se presume”. Ao questionar o padre, o bispo, entretanto, não obtém uma confissão; acaba, ao contrário, por resolver o duplo sentido que permeava essa interação argumentativa advinda do primeiro ato em que se lia o termo “bichinho” como “cachorro” na perspectiva do vigário e como “filho” na versão do Major.

O padre, estarecido, busca confirmar essa informação por meio de outra pergunta. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a pergunta sugere que há um acordo sobre a existência de um objeto em discussão; checar esse acordo a fim de se certificar do assunto em questão é fundamental na construção do objeto problemático. O bispo, ao questionar “claro que é, não é o que estou dizendo?”, interpreta a pergunta feita pelo padre como uma incerteza quanto à veracidade da informação e conseqüentemente uma afronta à sua autoridade religiosa.

Para explicar o mal-entendido no contexto da interação argumentativa entre ele e o Major, o vigário atribui a Grilo a responsabilidade pela confusão e gera nova ambiguidade perante o bispo o qual exige explicações “que história de grilo e cachorro é essa?”. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.153), “uma noção parece suficientemente clara, enquanto não se vêem situações em que ela se prestaria a interpretações divergentes”. Nesta interação, a noção torna-se obscura, dúbia, cria-se uma ambiguidade lexical pela homonímia do termo grilo ao qual são atribuídas interpretações diversas: para o bispo, grilo é um inseto pertencente à categoria dos gafanhotos, já para o padre é parte de um nome próprio composto, João Grilo.

Para desfazer a ambiguidade que neste momento é indesejável, porque pode atuar sobre os ânimos e impactar nas deliberações do bispo, o padre esclarece o duplo sentido da palavra Grilo e o define como “um canalhinha amarelo que mora aqui e trabalha na padaria”. Desse modo, insere Grilo em uma classe de desqualificados de maneira proposital. Nesse sentido, não se pode dizer que a definição esteja isenta de intenção argumentativa, uma vez que não é possível qualificar sem escolher a classificação à qual se concederá preeminência; qualificar é também julgar à medida em que a noção utilizada desempenha a função de elogio ou censura. Ao acusar João Grilo, o vigário ocupa, neste discurso, posição semelhante a um promotor de justiça no tribunal, reveste o acusado de uma imagem desonesta perante o juiz, censura-o e coloca-o no banco dos réus.

Ao confrontar-se com João Grilo, inicialmente o vigário prefere empregar uma figura de escolha: a ironia. Para dar a entender o contrário do que se diz, o padre afirma estar satisfeitiíssimo com as atitudes de Grilo, referindo-se ao desfecho do enterro do cachorro. Sujeita a interpretação do auditório, esta figura “supõe sempre conhecimentos complementares acerca de fatos e normas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA (2005, p.236) e é justamente na duplicidade de sentido, no dizer para não dizer, no jogo antitético, que reside a sua força argumentativa.

João Grilo, em contrapartida, não compreende essa figura, pois desconhece o contexto exato da conversa, não sabe que o padre descobriu sua intervenção no episódio do filho do Major Antônio Moraes. Desse modo, Grilo, de fato, acredita que está sendo elogiado pelo vigário ao qual responde de maneira humilde “ quem sou eu, um pobre Grilo que não vale nada”. Ao se auto definir ele impõe um determinado sentido às suas palavras, porque “as definições estão orientadas para convencer o interlocutor de que um dado significado é aquele que deve ser levado em conta” (FIORIN, 2015, p.118), assim coloca-se como digno de piedade, suscita o *páthos* do ouvinte e tenta construir um *éthos* de simplicidade, inferioridade, carência e respeito à autoridade religiosa. Embora o autoelogio seja indesejável na retórica, conforme apontam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.364) “conquanto seja desejável que o discurso contribua para a boa opinião que o auditório pode formar do orador, é bastante raro que seja permitido a este, para consegui-lo, fazer auto-elogio”, qualificar-se como pobre, coitado, pode gerar comoção, afinal a força do *éthos* não se dá apenas por elementos racionais, a presença da emoção é significativa para produzir efeitos no ouvinte.

A esta tentativa de vitimização, o vigário não sucumbe. Ao contrário, desqualifica novamente João Grilo ao defini-lo como “um amarelo muito safado”. Essas classificações depreciativas vão maculando o *éthos* de Grilo perante o bispo à medida que tem sua imagem construída a partir da perspectiva do padre. Nota-se que o *éthos* visado por Grilo em sua argumentação, não é o *éthos* produzido perante o auditório, há uma defasagem entre eles.

Diante dos insultos do padre, Grilo requer de Chicó, seu parceiro, um posicionamento. Observa-se que esta medida retoma a relação de reciprocidade já presente no primeiro ato, quando João Grilo promete vingar-se da patroa porque ela deixou Chicó³⁷. Ao afirmar “não admito que ninguém diga isso de um amigo meu na minha frente”, Grilo parte do princípio de reciprocidade e opera a inversão de situações simétricas:

³⁷ Vide página 29 da obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.

[...] os termos *a* e *b*, antecedente e conseqüente de uma relação *R*, podem ser invertidos sem inconveniente se a relação for simétrica: mostrando-se que esta simetria é essencial, poder-se-á pretender que é preciso assimilar os termos e que é possível aplicar-lhes a regra de justiça que para eles exige igual tratamento. (PERELMAN, 1993, p.86)

Chicó, entretanto recusa-se a se posicionar e Grilo é levado a construir um entimema, nos termos de Aristóteles, para provocá-lo. O entimema tem suas origens no silogismo primário, constituído de premissa maior, menor e conclusão, mas difere dele porque chega-se à conclusão por meio de uma premissa apenas, pois a outra, geralmente a menor, lhe falta. Segundo Aristóteles (2012, p.17), isso ocorre “porque, se alguma destas premissas é bem conhecida, nem sequer é necessário enunciá-la; pois o próprio ouvinte a supre”. A partir dos tópicos, da *doxa*, dos chamados lugares-comuns é que se constroem os entimemas; assim, para ter êxito, cabe ao orador, de acordo com Aristóteles (2012), tomar como ponto de partida a *doxa*, demonstrar domínio sobre o assunto, apresentar argumentos pertinentes para, só, então, construir uma conclusão. É esse o caminho que percorre João Grilo ao construir o entimema abaixo representado:



Quadro 16: Entimema

A este entimema, Chicó reage: nega a premissa maior de que “homem reage”, isto é, opõe-se à *doxa*, mostra que homem frouxo não reage, ou seja, não é todo homem que reage e quebra a conclusão de João Grilo, qual seja Chicó, por ser homem, deve reagir. Deste modo, em sua contra - argumentação, ele desmonta o entimema construído por Grilo.

Este, volta-se, então, para o padre e exige uma justificativa, uma explicação daquele em razão da definição construída, do insulto recebido. Segundo Perelman (1997, p.80), “uma definição orienta o raciocínio e deve ser justificada”, mas o vigário recusa-se a fazê-lo de maneira clara a fim de sanar a questão e incorre, assim, em um argumento falacioso: a petição de princípio. Esta consiste em postular como verdadeiro, provado o que deve ser

demonstrado. O padre considera como prova, como justificativa, exatamente aquilo que é questionado por Grilo; assim ele não explica o porquê chamou João Grilo de “amarelo muito safado”, apenas reafirma seu posicionamento.

João Grilo recusa-se a admitir que a definição construída pelo padre seja uma designação de sua pessoa, nega que “ amarelo muito safado” seja sua alcunha, seu epíteto e ao afirmar “pois se esqueceram de botar isso na minha certidão de idade”, provoca a ira do vigário. Este tenta agredi-lo em um violento sobressalto; ao fazê-lo nega que a argumentação seja uma alternativa eficaz contra a violência e prefere usar a força.

Pode-se, de fato, tentar obter um mesmo resultado seja pelo recurso à violência, seja pelo discurso que visa à adesão dos espíritos. [...] O uso da argumentação implica que se tenha renunciado a recorrer unicamente à força, que se dê apreço à adesão do interlocutor, obtida graças a uma persuasão racional, que este não seja tratado como um objeto, mas que se apele à sua liberdade de juízo. O recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.61)

Ao optar pela violência no trato com João Grilo, o padre mancha ainda mais seu *éthos* perante o bispo, pois demonstra que suas atitudes não condizem com os preceitos religiosos e prejudica, assim, o *éthos* institucional da Igreja. Não satisfeito, o vigário volta a acusar Grilo, conforme trecho abaixo:

Padre: Como é que você veio me dizer que o cachorro de Antônio Moraes estava doente, fazendo-me chamar a mulher dele de cachorra?

João Grilo: Ah, e a safazeda é essa? Isso não é nada, Padre João! Muito pior é enterrar cachorro em latim, como se ele fosse cristão, e nem por isso vou chamá-lo de safado.

Padre (*enorme grito*): Ai!

Bispo: Que é isso?

Padre: Uma dor que me deu de repente. Ai!

João Grilo: Coitado, não tem que ver o grito que minha patroa dava enquanto se fazia o enterro do cachorro!

Padre: Ai, João Grilo, meu querido, me acuda que eu estou morrendo!

João Grilo: Eu? Quem sou eu pra socorrer padre, eu, um amarelo muito safado!

Padre: Eu retiro o que disse, João!

João Grilo: Retirando ou não retirando, o fato é que o cachorro enterrou-se em latim.

Bispo: Um cachorro? Enterrado em latim?

Padre: Enterrado latindo, Senhor Bispo. Au, au, au, não sabe?

Bispo: Não sei não senhor, nunca vi cachorro morto latir...Que história é essa?

Padre: Ai! Ai! Ai!

Sacristão (*entrando*): Que é isso? Que é isso?

João Grilo: É o bispo que quer saber que história é essa.

Sacristão (*fazendo medidas*): Senhor Bispo, excelente e reverendíssimo Senhor Bispo...Qual história?

João Grilo: Essa de padre e sacristão se juntarem pra enterrar um cachorro em latim!

Sacristão: Ai!

João Grilo: Que aperreio é esse? A desgraça agora foi que começou!

Bispo: Então houve isso? Um cachorro enterrado em latim?

João Grilo: E então? É proibido?

Bispo: Se é proibido? É mais do que proibido! Código Canônico, artigo 1627, parágrafo único, letra k. Padre, o senhor vai ser suspenso.

Padre: Ai!

João Grilo: Vossa Excelência Reverendíssima vai suspender o padre?

Bispo: Vou, por que não? Acha pouco o que ele fez? Uma vergonha! Uma desmoralização!

Padre: Ai!

Bispo: E o sacristão também vai pular fora de seu emprego!

Sacristão: Ai!

Bispo: Quanto ao senhor, Senhor João Grilo, vai se arrepender de suas brincadeiras, jogando a Igreja contra Antônio Moraes. Uma vergonha, uma desmoralização!

João Grilo: É mesmo, é uma vergonha! Um cachorro safado daquele se atrever a deixar três contos de réis para o sacristão, quatro para o padre e seis para o bispo, é demais.

Bispo (*mão em conha no ouvido*): Como?

João Grilo: Ah! E o senhor não sabe da história do testamento ainda não?

Bispo: Do testamento? Que testamento?

Chicó: O testamento do cachorro!

Bispo: Testamento do cachorro?

Padre (*animando-se*): Sim. O cachorro tinha um testamento. Maluquice de sua dona! Deixou três contos de réis para o sacristão, quatro para a paróquia e seis para a diocese.

Bispo: É por isso que eu vivo dizendo que os animais também são criaturas de Deus. Que animal inteligente! Que sentimento nobre!

Padre (*arriscando*): Para atender à vontade da dona, deixei que o sacristão acompanhasse-o...

Bispo (*sorridente*): O enterro!

Padre (*sorridente*): Sim, o enterro!

Bispo: Em latim?

Sacristão: Nada, eu disse aí umas quatro ou cinco coisas que sabia, coisa pouca!

João Grilo (*gregoriano*): Não sei quê, não sei quê, defunctorum.

Chicó (*mesmo tom*): Amém.

Bispo: É preciso deliberar. É assunto pra se discutir com muito cuidado. Vamos reunir o concílio.

Encaminha-se para a igreja. O Sacristão quer ir logo depois dele, mas o Padre o impede e toma para si o lugar de honra. O Frade segue-os.

(SUASSUNA, 2014, p.67-72).

Ao acusar João Grilo, o vigário responsabiliza-no pelos atos passados com base no argumento ato/pessoa e reforça, perante o bispo, o *éthos* prévio daquele, sua má reputação.

Os atos passados contribuem para a boa ou má reputação do agente. O renome de que se goza torna-se um capital que se incorporou na pessoa, uma activo sobre o qual é legítimo incidir em caso de necessidade. Mais ainda, esse renome cria um preconceito favorável ou desfavorável, pois é no contexto formado pela pessoa que se interpretarão todos os seus actos. (PERELMAN, 1993, p.107-108)

Como resposta às acusações recebidas, João Grilo, interfere na construção do *éthos* do padre, pois requalifica o assunto em questão e incide a problemática sobre os atos passados do

vigário e do sacristão. Assim, reconfigura o assunto e focaliza um novo núcleo problemático que não está isento de sua perspectiva e apreciação: o padre e o sacristão enterraram o cachorro da mulher do padeiro em latim: é proibido?; deveriam ser punidos? A essa nova reconfiguração da questão, tanto o padre, quanto o sacristão assinalam discordâncias e opõem-se a uma possível punição, enquanto João Grilo posiciona-se a favor.

Deste modo, Grilo passa de réu a acusador, pois retoma o argumento do próprio adversário para contestá-lo. Revela os atos escusos do padre e mostra-lhe a contradição, assim volta a argumentação daquele que pretendia condená-lo contra si mesmo, ao empregar a retorsão. Ao afirmar “ah, e a safadeza é essa? Isso não é nada”, João Grilo minimiza o que antes era definido pelo padre como safadeza e redefine o termo em tom depreciativo ao relacioná-lo diretamente aos atos do padre.

O caráter argumentativo das definições fica patente quando estamos em presença de definições variadas de um mesmo termo [...] todos aqueles que argumentam em favor de uma definição quererão que esta influua, de um modo ou de outro, sobre o uso da noção que, sem a intervenção deles, estaríamos inclinados a adotar (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.241-242).

Ao comparar seus atos aos do padre por meio do comparativo de superioridade “muito pior”, Grilo destaca as ações daquele e tira o foco das suas. Ora, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.278) já salientavam que “a escolha dos termos de comparação adaptados ao auditório pode ser um elemento essencial da eficácia de um argumento”; por isso, ao conferir maior imoralidade aos atos praticados pelo padre, Grilo já o condena perante o bispo. Dessa forma, “o juízo que se produz sobre a pessoa de outrem repercute sobre a pessoa do juiz” (PERELMAN, 1993, p.107): o vigário que antes acusava e julgava passa a ser alvo das acusações de João Grilo. Segundo Aristóteles (2012, p.150-151), “agarrar-se nas palavras pronunciadas contra nós e voltá-las contra aquele que as pronunciou” é uma técnica fundamental especialmente “quando alguém recrimina aos outros o que ele mesmo faz”, aquele que julga nesses termos não inspira confiança, tem, portanto, seu *éthos* afetado perante os ouvintes.

O vigário, ao notar que pode sofrer sérias consequências a partir dessa acusação, procede à simulação de morte, grita, pede socorro, traz à presença, ao primeiro plano da consciência, aquilo que está ausente no discurso, enfim, atua no *páthos* dos ouvintes e tenta anular a problematicidade da questão construída. Segundo Meyer (2007a, p.48), essa técnica:

[...] trata de atuar no coração e no corpo do auditório, se possível agindo sobre suas paixões, em todo caso sobre seus sentimentos, e mesmo sobre suas emoções [...] o que o orador busca é anular a problematização que o auditório sempre poderá efetuar.

Padre João solicita socorro a Grilo, este, porém, constrói uma réplica, repete as palavras do vigário e afirma ser indigno de socorrer um padre porque é só “um amarelo muito safado”. Vale ressaltar que, neste caso, é conveniente inverter os argumentos do adversário e utilizar contra ele tudo o que se possa considerar confissão sua, pois é mais complexo negar algo que, a princípio, já foi admitido.

O padre, persuadido, dispõe-se a negociar e se propõe a retirar o que disse sobre João Grilo. Este, entretanto, não se sujeita a acordos, nem se intimida perante a autoridade religiosa; ao contrário, reforça o estatuto de fato de sua argumentação ao ressaltar “o fato é que o cachorro enterrou-se em latim”. Segundo Perelman (1993, p.43), “poderemos basear-nos sobre os factos como dados estáveis, sem que se tenha de reforçar a adesão do auditório a seu respeito. A adesão ao facto será, para o indivíduo, apenas uma reação subjectiva a algo que se impõe a todos”. Isso ocorre porque o fato admite um acordo universal e não controverso que incide sobre a construção do que é verdadeiro.

O bispo, confuso, exige explicações e o padre, amedrontado, tenta, sem sucesso, esconder o fato enunciado por meio de uma figura de escolha, a correção. Ao substituir a palavra “latim” por “latindo” e empregar uma figura de presença, a onomatopéia, para reproduzir o latido do cachorro, o padre visa tornar presente na consciência o objeto do discurso para impressionar o bispo e fazê-lo desconsiderar a acusação de João Grilo.

Esta construção, entretanto, não se mostra eficaz, uma vez que o bispo aponta uma incompatibilidade no discurso do padre, qual seja “nunca vi cachorro morto latir”. Ora, sabe-se que as incompatibilidades obrigam o orador a renunciar a certos elementos para não incorrer em absurdo, sem ter meios de fazê-lo; para não soar incoerente, o vigário prefere continuar suscitando o *páthos* ao simular a própria morte.

Além de acusar o padre, João Grilo também implica o sacristão no assunto em questão. Ao ressaltar a participação deste no caso do enterro do cachorro, Grilo destaca a ação de ambos, vigário e sacristão, como meio para atingir um fim. Ocorre, entretanto, que o fim é contestado pela instituição religiosa, uma vez que não existe liturgia que contemple exéquias de animais; por isso cabe ao bispo, supervisor³⁸, julgar e punir àqueles que cometeram tal erro.

³⁸ A palavra bispo vem do grego antigo *episcopos*, em que “*scopo*” significa “visão” e “*epi*” “sobre”, portanto é aquele que tem uma visão sobre os outros, um superior cuja função é supervisionar os padres.

Diante dessas revelações, o bispo busca confirmar a informação com João Grilo. Nota-se que esse movimento já denota desconfiança dos membros do baixo clero e maior confiança em Grilo, seu *éthos* de desonesto e mentiroso previamente construído pelo padre paulatinamente se desconstrói à medida que o discurso de Grilo se mostra verdadeiro, crível.

À medida que problematiza o ato do padre e do sacristão, Grilo desenha sua perspectiva sobre o assunto, pois conduz a tematização por meio do encadeamento de questões como “É proibido?”, “Vossa Excelência Reverendíssima vai suspender o padre?” e tenta orientar o veredicto do bispo em direção a uma punição para o padre e o sacristão.

Mediante tal incitação, o bispo emprega um argumento de autoridade para justificar seu veredicto. Ao citar o Código de Direito Canônico, valoriza as normas jurídicas do direito canônico que regulam a organização da Igreja Católica, demonstra conhecê-las de modo amplo e segui-las com retidão. Julga como uma “vergonha, uma desmoralização” os atos cometidos tanto pelo padre, quanto pelo sacristão e ressalta o *éthos* desonroso desses membros do baixo clero. Segundo Aristóteles (2012, p. 104), “a vergonha pode ser definida como um certo pesar ou perturbação de espírito relativamente a vícios, presentes, passados ou futuros, suscetíveis de comportar uma perda de reputação”. Ao mostrar que ambos agiram em desacordo com as leis da Igreja, e por isso macularam o *éthos* da instituição religiosa, o bispo, na posição de juiz, condena os atos dos réus embasado na violação da lei, tal qual em um tribunal de justiça: suspende o padre e demite o sacristão.

Nota-se, no veredicto final, que o bispo é persuadido pelo discurso de Grilo. Segundo Aristóteles (2012, p.14), “persuadimos pelo discurso, quando mostramos a verdade ou o que parece verdade, a partir do que é persuasivo em cada caso particular”. João Grilo apoia-se nas provas de persuasão, *éthos*, *páthos* e *lógos*, para conferir verossimilhança a sua argumentação. Apresenta-se como homem honesto, benevolente e razoável para inspirar a confiança do auditório que deseja persuadir. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.54-55) “a eficácia de uma exposição, tendente a obter dos ouvintes uma adesão suficiente às teses apresentadas, só pode ser julgada pelo objetivo que o orador se propõe”. Na medida em que Grilo atinge seu propósito, desencadear a punição do padre e do sacristão, sua argumentação pode ser considerada eficaz do ponto de vista retórico.

A situação argumentativa é modificada quando João Grilo percebe que não será poupado e que também sofrerá punições mediante as acusações feitas pelo padre. A imagem construída pelo vigário a respeito dele é o único parâmetro que o bispo possui para julgar seus atos, porque não conhecia João Grilo quando do episódio do Major Antônio Moraes.

Conforme afirmam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.342), “em certos casos, o que sabemos da pessoa não somente nos permite apreciar o ato, mas constitui o único critério para qualificá-lo”. Grilo é considerado culpado, responsabilizado pelos atos em questão, vistos como “uma vergonha, uma desmoralização” perante a igreja, e está prestes a receber um veredicto por parte do bispo, que, na condição de juiz, irá julgá-lo com base nas normas jurídicas do direito canônico. Neste caso, um dos papéis da Igreja assemelha-se ao do Direito, isto é, o de julgar a pessoa em decorrência dos atos cometidos por ela.

A moral e o direito julgam simultaneamente o ato e o agente: não poderiam contentar-se com levar em consideração apenas um desses dois elementos. Pelo próprio fato de que o julgam, a ele, o indivíduo, e não os seus atos, admitem que ele é solidário dos atos que cometeu (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.336-337).

Inicialmente, João Grilo parece concordar com a punição a ser recebida ao repetir as palavras do bispo “é mesmo, é uma vergonha!”, mas a maneira como define a palavra “vergonha” muda todo o foco da argumentação e altera o desfecho dessa situação argumentativa. Isso ocorre porque Grilo parte dos valores desse auditório particular, oportunista e corrompível, para despertar-lhe a atenção e transformar sua concepção sobre o assunto em questão. Ora, “a existência dos valores, como objetos de acordo possibilitam uma comunhão sobre modos particulares de agir” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.84), portanto ao revelar ao bispo as vantagens financeiras advindas do testamento do cachorro, Grilo parte dos valores aceitos e apreciados pelo auditório para reconstruir a perspectiva e alterar o veredicto do bispo.

A partir dessa estratégia retórico-argumentativa, João Grilo redimensiona o assunto em questão. Desperta a *captatio benevolentiae* do auditório, introduz um apelo à comunhão com o ouvinte por meio da pergunta “e o senhor não sabe da história do testamento ainda não?” e logra a adesão do bispo. Apesar de estranhar o fato de um cachorro ter testamento, o bispo mostra-se satisfeito quando ao explicar a história, o padre redistribui os valores lucrados com o enterro do animal, destinando a maior parte à diocese. Ao proceder desta maneira, o padre visa simultaneamente contentá-lo e evitar a própria suspensão.

À medida que o bispo percebe o lucro de tal negócio, passa a perspectivá-lo de modo diferente. Ora, “quanto mais uma perspectiva se torna evidente como posição, mais ela tende a ser submetida a avaliação, o que remeterá para a busca de garantias e de reforços que as autorizem e as permitam reclamar como legítimas” (GRÁCIO, 2012, p.363); neste caso, a

legitimidade é garantida pelo próprio bispo, autoridade religiosa que goza de prestígio e respeito na Igreja. Ao definir os animais como “criaturas de Deus” e estender a eles os ritos destinados aos seres humanos, o bispo coloca ambos no mesmo patamar, conforme almejava a mulher do padeiro no primeiro ato, e justifica, por extensão, as ações do padre e do sacristão.

O modo de definir também depende das finalidades argumentativas do orador; não é desprovido de intenções, porque “atribuir uma qualidade a um objeto já é escolhê-la entre muitas outras, porque a consideramos importante ou característica” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 175). Portanto, ao classificar o cachorro como uma “animal inteligente” que teria um “sentimento nobre”, o bispo, para além de justificar os atos cometidos pelos membros do baixo clero, visa suscitar o *páthos* do auditório ao atribuir uma conotação afetiva ao cachorro. Cabe ressaltar que “a persuasão é ação, as noções que se utilizam estão carregadas de um potencial afetivo que não pode ser desprezado; ao lado de seu significado descritivo, deve-se levar em conta um significado afetivo” (PERELMAN, 2004, p.110-111).

Diante dessa nova perspectiva do bispo, tanto padre, quanto sacristão passam a relatar seus atos com o objetivo de minimizá-los. O padre, ao afirmar “deixei que o sacristão acompanhasse o enterro”, tenta transferir a responsabilidade do ato para outrem, e este, ao ressaltar “disse aí umas quatro ou cinco palavras que sabia, coisa pouca”, orienta o sentido atribuído à expressão “enterrar em latim” para atenuar também seus atos. Uma vez que a pessoa é conhecida através de seus atos, de suas manifestações, a concepção que se tem sobre um ato determina a qualificação atribuída à pessoa, por isso atenuar um ato “condenável” é também tentar reconstruir a imagem, o *éthos*, da pessoa.

João Grilo traz à presença a reza do sacristão. Ao representá-la em canto gregoriano e repetir as palavras daquele em tom jocoso, seguido por Chicó, Grilo destaca este ato, fixa-o no primeiro plano da consciência do auditório e confere a ele uma apreciação cômica, advinda da defasagem entre o discurso do sacristão e a representação construída pelo canto gregoriano “não sei quê, não sei quê, defunctorum”; segundo Meyer (2007a, p.115) “é a defasagem que provoca o riso”.

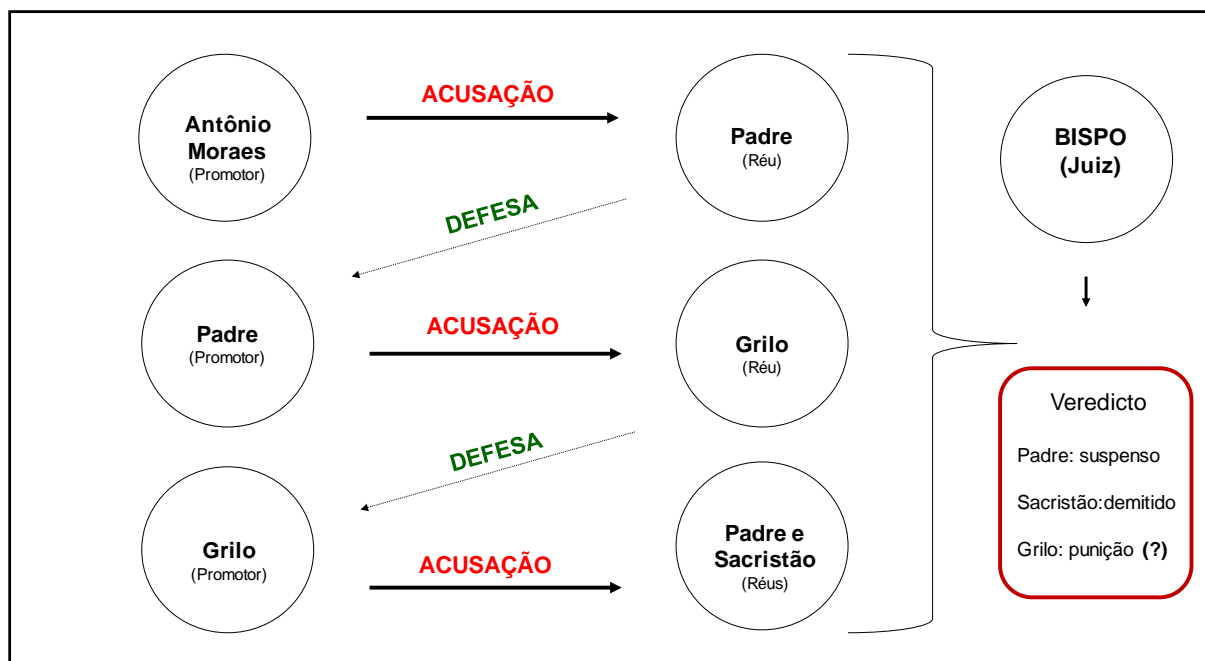
Em virtude de todo esse cenário, o bispo decide reunir o concílio para deliberar. O gênero deliberativo, originalmente próprio das assembleias políticas, é empregado em situações de tomada de decisão, diferentemente do judiciário em que o objetivo é avaliar o justo e o injusto em relação a atos do passado, no deliberativo aconselha-se ou desaconselha-se sobre o útil e o prejudicial em referência ao tempo futuro. Portanto, ao se dispor a dialogar

sobre o assunto em questão com o concílio para, posteriormente, declarar o veredicto, o bispo visa estabelecer o que é conveniente e útil para a Igreja, pois “devemos orientar a discussão no sentido que for útil para a nossa argumentação; em termos gerais, o que estiver de acordo com o saber mais correcto, ou então com o saber mais adequado a cada caso pontual, isso será o melhor e o preferível” (ARISTÓTELES, 2007, p.300).

Não somente o bispo, mas também o padre, o sacristão e João Grilo orientam a argumentação para o sentido que lhes convém desde o início do segundo ato, o jogo de interesses move suas ações neste cenário que reconstitui a dinâmica de um tribunal. O padre, na condição de réu, é inicialmente acusado pelo Major Antônio Moraes e levado a justificar-se perante o bispo, que ocupa a posição de juiz. Prestes a ser julgado por um ato que acredita não ter cometido, o padre acusa João Grilo para dissociar-se da imagem de insanidade e desrespeito construída pelo Major sobre sua pessoa e evitar uma punição do bispo. Grilo, entretanto, não aceita as acusações, coloca-se na posição de promotor e inverte a situação, relata os atos condenáveis praticados tanto pelo vigário, quanto pelo sacristão no episódio do enterro do cachorro e mancha o *éthos* de ambos.

Perante tais posicionamentos, o bispo declara seu veredicto: suspende o padre, demite o sacristão e, ao direcionar uma punição também a João Grilo, é surpreendido por uma argumentação que mobiliza seus valores e tira o foco da penalidade que estava prestes a aplicar. Isso ocorre porque Grilo atua na mente do auditório por meio do *lógos*, demonstra conhecimento amplo sobre aqueles a quem deseja persuadir, condição imprescindível à argumentação, conhece e sabe de que maneira mobilizar as estratégias argumentativas em função de seus interesses e sua defesa. Nesse sentido, parte da *doxa*, do que é aceito e reconhecido como verdadeiro, como norma, para embasar seu discurso; constrói, torce e distorce imagens étóticas tanto de si, quanto de seus oponentes; sensibiliza, comove, suscita o *páthos* e adapta-se constantemente tanto aos ouvintes, quanto à situação argumentativa para conquistar a adesão daqueles que pretende persuadir.

Pode-se observar, no quadro-síntese abaixo, como é reconstituída essa dinâmica de um tribunal de justiça na Igreja e de que modo João Grilo passa de réu a promotor, cuja influência se faz presente até no veredicto do juiz, bispo, ao final:



Quadro 17: Situação argumentativa recompondo a dinâmica de um tribunal de justiça na Igreja

É imperioso, entretanto, ressaltar que apesar de os três gêneros do discurso, judiciário, deliberativo e epidítico, terem suas particularidades e serem distintos, pode haver traços dos três tipos em um mesmo discurso; não há, pois, mútua, exclusão entre eles. Conforme salienta Mosca (2004, p.32), “os diversos tipos de discursos convivem, na tentativa de ganhar a adesão do público”. Logo, as fronteiras rígidas dos gêneros retóricos foram abolidas, por isso pôde-se verificar no discurso religioso, traços do judiciário e do deliberativo, conforme analisado acima.

No trecho seguinte, observa-se, no diálogo entre João Grilo e Chicó, a construção de um novo plano para serem beneficiados pelo testamento de Xaréu, cachorro da mulher do padeiro.

Chicó: Você ainda se desgraça numa embrulhada dessas. Eles viram a bexiga?

João Grilo (*exibindo-a*): Que nada, está aqui.

Chicó: Se a mulher do padeiro descobrir que você tirou a bexiga do cachorro antes do enterro...

João Grilo: Que é que tem isso? Eu estava precisando dela pra um negócio que estou planejando e a necessidade desculpa tudo. O cachorro já estava morto, não precisava mais dela, eu tirei, porque estava precisando! Ela não tem nada a reclamar.

Chicó: É, o cachorro já estava morto, mas você sabe como esse povo rico é cheio de confusão com os mortos. Eu, às vezes, chego a pensar que só quem morre completamente é pobre, porque com os ricos a confusão continua por tanto tempo depois da morte, que chega a parecer que ou eles não morrerem direito, ou a morte deles é outra!

João Grilo: Você ainda não viu nada! Eu ter tirado a bexiga do cachorro não quer dizer coisa nenhuma. Danado é o gato que eu arranjei pra tomar o lugar do morto.

Chicó: Do morto? Que morto?

João Grilo: O cachorro, companheiro! Você vai ver uma coisa.

Chicó: Não estou entendendo nada.

João Grilo: Pois vai entender daqui a pouco. Vou entrar também no testamento do cachorro.

Chicó: Como, João?

João Grilo: Eu não lhe disse que a fraqueza da mulher do patrão era bicho e dinheiro?

Chicó: Disse.

João Grilo: Pois vou vender a ela, pra tomar o lugar do cachorro, um gato maravilhoso, que descome dinheiro!

Chicó: Descome, João?

João Grilo: Sim, descome, Chicó. Come, ao contrário.

Chicó: Está doido, João! Não existe essa qualidade de gato.

João Grilo: Muito mais difícil de existir é pirarucu que pesca gente e você mesmo já foi pescado por um.

Chicó: É mesmo, João, do jeito que as coisas vão eu não me admiro mais de nada!

João Grilo: Pra uma pessoa cuja fraqueza é dinheiro e bicho, não vejo nada melhor do que um bicho que descome dinheiro.

Chicó: João, não é duvidando não, mas como é que esse gato descome dinheiro?

João Grilo: É isso que preciso combinar com você. A mulher vem já pra cá, cumprir o testamento. Eu deixei o gato amarrado ali fora. Você vai lá e enfia essas pratas de dez tostões no desgraçado do gato, entendeu?

Chicó: Entendi demais. [*Vai sair mas volta.*] Ô João!!

João Grilo: Que é?

Chicó: E cabe?

João Grilo: Sei lá! Se não couber, bote de cinco tostões, entendeu?

Chicó: Entendi.

João Grilo: Quando eu gritar por você, venha, me entregue o gato e deixe o resto por minha conta.

Chicó (*vai sair mas volta*): E o que eu ganho nisso tudo?

João Grilo: Uma parte no testamento do cachorro.

Chicó: E se o negócio der errado?

João Grilo: Lá vem você com suas latomias! Quer ou não quer? Se não quer diga logo, que eu arranjo outro sócio.

Chicó: Quero.

João Grilo: Então vá.

Chicó: E a bexiga do cachorro?

João Grilo: Homem, vá-se embora, pelo amor de Deus, que a mulher vem por aí! Espere. A bexiga é que vai nos garantir se o negócio der errado. Leve, encha de sangue e bote no peito dentro da camisa. Vá, vá.

(SUASSUNA, 2014, p.72-76).

Chicó, que já no primeiro ato tinha demonstrado preocupação com as consequências das “embrulhadas” de João Grilo, mostra-se apreensivo novamente. Dessa vez, apresenta como um problema o fato de Grilo ter retirado a bexiga do cachorro antes do enterro. Ora, é a emergência de um assunto como problemático o que torna o discurso argumentativo, portanto ao alertar o sócio sobre as possíveis consequências advindas desse ato, Chicó posiciona-se, indiretamente, contra a atitude do amigo.

João Grilo, entretanto, justifica seus atos através de uma ligação de sucessão em que ressalta o vínculo causal como relação de um meio com um fim. Isto é, mostra que “a escolha de certo fim permite valorizar uma ação que, noutras situações, costuma-se condenar” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 315). Ele parte do princípio de que os fins justificam os meios e mostra para Chicó que o útil e o necessário são preferíveis nesta ocasião, assim mobiliza os lugares do preferível, os *tópoi* aristotélicos para justificar e valorizar seus atos. Segundo Aristóteles (2007, p. 304), “devemos preferir o que for mais útil em todas as ocasiões, ou na maioria delas” de modo semelhante “é preferível aquilo que é estritamente necessário” (2007, p.307), portanto ao afirmar que “a necessidade desculpa tudo”, João Grilo baseia-se nos *tópoi* e utiliza a máxima tanto para conseguir a adesão de Chicó, quanto para conferir ao discurso um caráter ético, pois, de acordo com Aristóteles (2012, p.141), “é conveniente usar máximas triviais e comuns, se forem úteis, porque, pelo fato de serem comuns, como toda a gente está de acordo com elas, podem parecer verdadeiras”. Além disso:

Tem caráter ético os discursos que manifestam claramente a intenção do orador. Todas as máximas cumprem esta função, porque exprimem de forma geral as intenções daquele que as enuncia, de tal sorte que, se as máximas são honestas, também farão que o caráter do orador pareça honesto. (ARISTÓTELES, 2012, p.143)

Ao ressaltar que a bexiga não é mais útil ao cachorro, mas seria a si, João Grilo justifica suas ações e mostra que essa bexiga serviria a um bem superior, qual seja fazer parte de um plano para que ele se tornasse beneficiário do testamento do cachorro. Segundo

Aristóteles (2007), aquilo que implica um bem superior será preferível a outros, logo, a mulher do padeiro não teria do que reclamar.

Chicó concorda com João Grilo, mas alerta “você sabe como esse povo rico é cheio de confusão”; dessa forma, coloca-se, por oposição, no grupo dos pobres e constrói uma comparação no trecho “só quem morre completamente é pobre, porque com os ricos a confusão continua por tanto tempo depois da morte, que chega a parecer que ou eles não morrem direito, ou a morte deles é outra”. Observa-se que essa comparação, por oposição, se estabelece entre duas categorias, a saber: pobres e ricos. Ao cotejá-las, Chicó as avalia uma em relação à outra e constrói uma crítica ferrenha à divisão de classes, uma vez que até a morte, condição que igualaria todos os seres humanos, não iguala o rico, diferencia-o, pois “a morte deles é outra”.

A fim de minimizar seus atos, João Grilo afirma “eu ter tirado a bexiga do cachorro não quer dizer coisa nenhuma. Danado é o gato que arranjei pra tomar o lugar do morto”, apresentando, assim, a Chicó suas estratégias para beneficiar-se do testamento do cachorro. Esse, sem compreender, pede-lhe explicações as quais João Grilo fornece de maneira muito segura porque demonstra conhecer genuinamente o auditório, composto, neste caso, pela mulher do padeiro. Ao elencar as “fraquezas” da mulher do patrão, Grilo considera as predisposições do ouvinte, reconhece seus valores, crenças e parte deles para construir um plano que influencie este auditório particular a agir de maneira favorável à sua tese: comprar o gato. Ora, nessa estrutura retórica é importante que a construção do auditório não seja inadequada à experiência, pois “a argumentação efetiva tem de conceber o auditório presumido tão próximo quanto o possível da realidade” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22). Conhecer o auditório e saber adaptar-se a ele são condições prévias e necessárias a qualquer argumentação efetiva, e Grilo parece cumpri-las integralmente.

Ao apresentar o gato a Chicó e defini-lo como “um gato maravilhoso, que descome dinheiro”, João Grilo emprega uma definição normativa para explicar o termo “descome” e, assim, diferenciar este de outros gatos. A despeito das objeções do sócio que afirma “não existe essa qualidade de gato”, Grilo mantém o plano e retorse: “muito mais difícil de existir é pirarucu que pesca gente e você mesmo já foi pescado por um”. Observa-se que ao contra-argumentar deste modo, João Grilo retoma o argumento de Chicó, exposto no primeiro ato, para contestá-lo, contradizê-lo e, assim, demonstra não ter sido persuadido pelo amigo naquela ocasião.

Diante dessa retorsão, Chicó é levado a concordar com João Grilo que continua “pra uma pessoa cuja fraqueza é dinheiro e bicho, não vejo nada melhor do que um bicho que descome dinheiro”. Nota-se que o objetivo de Grilo é justamente mobilizar os valores da patroa para suscitar-lhe o *páthos*, sensibilizá-la, comovê-la, agradá-la e, ao final, persuadi-la. A afetividade é fundamental à construção retórica, pois não é somente por elementos racionais que se chega à adesão, mas também pela entrega afetiva do auditório às palavras do orador.

[...] é impossível construir um ponto de vista, um interesse, sem a eles associar um afeto, dado que as regras de construção e de justificação dos afetos não são diferentes das regras de construção e de justificativa dos pontos de vista. Essa última posição parte da constatação da presença de um elemento irredutivelmente emocional nas situações argumentativas. (PLANTIN, 2008, p.124)

João Grilo, entretanto, não se baseia exclusivamente no *páthos*, não visa despertar apenas a emoção da patroa, ele conhece esse auditório particular o suficiente para prever que a pura comoção não basta. É preciso considerar o componente racional, o *lógos*, a prova, a evidência dos fatos, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 41), “a adesão de uma personalidade tem de inclinar-se ante a evidência da verdade, porque sua convicção resulta de uma confrontação rigorosa de seu pensamento com o do orador”.

A fim de construir um discurso verossímil, Grilo concebe a prova como um fato que se sustenta na realidade. De acordo com Plantin (2008, p.102), “a prova é, nesse caso, construída por uma série de manipulações e de investigações, cuja designação remete a realidades concretas: reunimos ‘elementos de prova’, ‘meios de prova’; ‘faz-se’, ‘apresenta-se’ a prova”. Assim, ao convocar Chicó para combinar como fariam o gato “descomer” dinheiro, João Grilo visa construir uma prova que esteja alinhada às expectativas do auditório, isto é, que “seja relativamente evidente, inspire confiança e convença, encerre o debate e elimine a dúvida” (PLANTIN, 2008, p.101).

Ao arquitetar o plano com Chicó, João Grilo é surpreendido pelo princípio de reciprocidade que embasa o questionamento do sócio “e o que eu ganho com isso tudo?”. Tendo em mente que “seria ridículo para o orador, desenvolver a sua argumentação sem se preocupar com as reações do seu único interlocutor, que é levado, necessariamente, a passar do papel de auditório passivo a uma participação activa no debate” (PERELMAN, 1993, p.35), Grilo oferece como recompensa a Chicó uma parte do testamento do cachorro e dá um ultimato no amigo por meio do argumento do terceiro excluído presente no questionamento “

quer ou não quer?”, apresenta duas proposições como as únicas possibilidades existentes e não acolhe uma terceira posição.

Chicó aceita a proposta, adere ao plano de João Grilo e executa as ordens dada pelo amigo e sócio, inclusive aquelas que englobam um plano de emergência, caso o primeiro fracasse. Vale ressaltar que esse não é o único momento em que Chicó cumpre as tarefas designadas por Grilo, ao longo dos três atos da peça, pode-se observar esse movimento de submissão e parceria, ora mediante negociações, ora por puro companheirismo.

Após combinar todos os detalhes com Chicó, João Grilo sonda, por meio de perguntas, os ânimos da patroa antes de apresentar-lhe uma saída para o sofrimento decorrente da morte do cachorro. Desta maneira, Grilo introduz, sob o formato de solução, um novo assunto em questão, qual seja a compra de um gato que descome dinheiro. A princípio, nota-se a relutância da patroa em comprá-lo, mas esse quadro é alterado paulatinamente à medida que a argumentação de João Grilo é construída e a negociação retórica progride em direção a acordos, conforme pode-se observar no trecho abaixo:

João Grilo: Como vai a senhora? Já está mais consolada?

Mulher: Consolada? Como, se além de perder meu cachorro, ainda tive de gastar treze contos pra ele se enterrar?

João Grilo: Está aí o dinheiro?

Mulher: Está. Entregue ao padre e ao sacristão.

João Grilo: Um momento. O que é que tem escrito aqui?

Mulher: Sacristão.

João Grilo: E aqui?

Mulher: Padre.

João Grilo: Pois por favor escreva aqui “bispo e padre”.

Mulher: Bispo e padre? Por quê?

João Grilo: Porque houve aqui um pequeno arranjo e o bispo também teve que entrar no testamento.

Mulher (*escrevendo*): Que complicação! E se ao menos eu lucrasse alguma coisa...Mas perdi foi meu cachorro.

João Grilo: Quem não tem cão caça com gato.

Mulher: Como é?

João Grilo: Quem não tem cão caça com gato e eu arranjei um gato que é uma beleza para a senhora.

Mulher: Um gato?

João Grilo: Um gato.

Mulher: E é bonito?

João Grilo: Uma beleza!

Mulher: Ai, João, traga pra eu ver! Chega me dá uma agonia! Traga, João, já estou gostando do bichinho. Gente, não, é povo que não tolero, mas bicho dá gosto.

João Grilo: Pois então vou buscá-lo.

Mulher: Espere. Sabe do que mais, João? Não vá buscar o gato que isso só me traz aborrecimento e despesa. Não viu o que aconteceu com o cachorro? Terminei tendo que fazer testamento.

João Grilo: Ah, mas aquilo é porque foi seu cachorro. Com meu gato é diferente...

Mulher: Diferente por quê?

João Grilo: Porque, em vez de dar despesas, esse gato dá lucro.

Mulher: Fora cabra, vaca, ovelha e cavalo, bicho que dá lucro não existe.

João Grilo: Não existe se não...Eu fico meio encabulado de dizer!

Mulher: Que é isso, João, você está em casa! Diga!

João Grilo: É que o gato que eu lhe trouxe descome dinheiro.

Mulher: Descome dinheiro?

João Grilo: Descome, sim.

Mulher: Essa, eu só acredito vendo!

João Grilo: Pois vai ver. Chicó!

Mulher: Ah, e é história de Chicó? Logo vi!

João Grilo: Nada de história de Chicó, mas foi ele quem guardou o bicho. Chicó!

Chicó (*entrando com o gato*): Tome seu gato. Eu não tenho nada com isso.

João dá-lhe uma cotovelada e apresenta o gato à mulher.

João Grilo: Está aí o gato.

Mulher: E daí?

João Grilo: É só tirar o dinheiro.

Mulher: Pois tire!

João Grilo (*virando o gato pra Chicó, com o rabo levantado*): Tire aí, Chicó!

Chicó: Eu não, tire você!

João Grilo: Deixe de luxo, Chicó, em ciência tudo é natural.

Chicó: Pois se é natural, tire.

João Grilo: Então tiro [*Passa a mão no traseiro do gato e tira uma prata de cinco tostões.*] Esta aí, cinco tostões que o gato lhe dá de presente.

Mulher: Muito obrigada, mas se você não se zanga eu quero ver de novo.

João Grilo: De novo?

Mulher: Vi você passar a mão e sair com o dinheiro, mas agora quero ver é o parto.

João Grilo: O parto?

Mulher: Sim, quero ver o dinheiro sair do gato.

João Grilo: Pois então veja.

Mulher (*depois da nova retirada*): Nossa Senhora, é mesmo! João, me arranje esse gato pelo amor de Deus!

João Grilo: Arranjar é fácil, agora, pelo amor de Deus é que não pode ser, porque sai muito baratto. Amor de Deus é coisa que eu tenho, dê ou não lhe dê o gato.

Mulher: Quer dizer que não tem outro jeito de eu arranjar esse gato?

João Grilo: Tem um jeito, e é até fácil!

Mulher: Pois diga qual é, João.

João Grilo: Deixe eu entrar no testamento do cachorro.

Mulher: Pois você entra! Por quanto vende o gato?

João Grilo: Um conto, está bom?

Mulher: Está não, está caro.

João Grilo: Mas por um gato que descome dinheiro!

Mulher: Já fiz a conta, vou levar dois mil dias só pra tirar o preço.

João Grilo: Mas ele descome mais de uma vez por dia, a senhora não viu?

Mulher: Mas ele pode morrer! Só dou quinhentos e, se você não aceitar, será demitido da padaria.

João Grilo: Está certo, fica pelos quinhentos.

Mulher: Tome lá. Passe o gato, Chicó. Meu Deus, que gatinho lindo! Agora a coisa é outra, tenho um filho de novo e vou tirar o prejuízo.

(SUASSUNA, 2014, p.76-83).

João Grilo investiga, por meio de perguntas, como se dispõem os ânimos do auditório particular, pois “importa saber em quais disposições afetivas se encontram os ouvintes a quem o orador se dirige e, o que é mais importante, saber colocá-los nas disposições convenientes” (AMOSSY, 2018, p.196), por isso mostra-se solícito, preocupado e solidário com a patroa. Revela, assim, a *eunóia*, isto é, “uma simpatia para com o outro, mas também uma disposição ativa para prestar serviços ao outro, caso ele necessite” (EGGS, 2011, p.33) e visa transmitir uma imagem agradável de si para captar a benevolência da patroa, suscitar suas paixões a fim de persuadi-la.

A resposta aos questionamentos de João Grilo confirma o conhecimento do orador a respeito do auditório, uma vez que dinheiro e bicho são, de fato, as fraquezas da patroa, conforme previsto por Grilo anteriormente, o que pode ser verificado nos trechos “além de perder meu cachorro, ainda tive de gastar treze contos pra ele se enterrar?” e “se ao menos eu lucrasse alguma coisa...Mas perdi foi meu cachorro”. Desenvolver a argumentação consoante o auditório ao qual se dirige é função primária de qualquer orador, para bem realizá-la é necessário presumí-lo tão próximo quanto possível da realidade, partir da hierarquia de

valores que aquele admite e adaptar-se a ele, para, enfim, obter, por meio do discurso, os resultados desejados e é isso o que João Grilo faz nesse diálogo com a patroa.

Ao presenciar as lamentações da mulher do padeiro, Grilo confirma sua tese e apresenta o assunto em questão sob a forma de ditado popular, um tipo de provérbio. “Os provérbios, dizem nossos dicionários, são máximas curtas tornadas populares [...] exprimem um acontecimento particular e sugerem uma norma; daí, decerto, sua difusão fácil, seu aspecto popular” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 188). São citações de autoridade, conhecidas por uma coletividade, que constituem formas cristalizadas admitidas e compartilhadas pela *vox populi* que confere a elas status de verdade absoluta.

[...] o enunciador apresenta sua enunciação como uma retomada de inumeráveis enunciações anteriores, as de todos os locutores que já proferiram aquele provérbio. Não se trata de uma citação no sentido habitual do termo, como ocorre, por exemplo, no discurso direto. Proferir um provérbio significa fazer com que seja ouvida, por intermédio de sua própria voz, uma outra voz, a da “sabedoria popular”, à qual se atribui a responsabilidade pelo enunciado. O enunciador não explicita a fonte desse enunciado: cabe ao co-enunciador identificar o provérbio como tal, apoiando-se, ao mesmo tempo, nas propriedades linguísticas do enunciado e em sua própria memória, uma vez que o provérbio pertence a um estoque de enunciados conhecidos como tal pelo conjunto dos falantes de uma língua (MAINGUENEAU, 2004, p. 169-170).

Assim, ao afirmar “quem não tem cão caça com gato”, João Grilo recorre a essa citação de autoridade baseada na sabedoria popular para passar de um acontecimento particular a uma norma: faça como o ditado popular, improvise, use aquilo de que dispõe, isto é, substitua o cão pelo gato. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.188) o provérbio é eficiente na argumentação porque “por ser percebido como ilustração de uma norma, pode servir de ponto de partida para os raciocínios”. O resultado dessa estratégia pode ser notado pela *captatio benevolentiae* presente no discurso da patroa que, interessada no gato, introduz uma série de questionamentos “como é?”, “e é bonito?” até, finalmente, solicitar que Grilo traga o animal para que veja.

Para justificar seu amor pelos animais, a patroa constrói uma comparação por oposição entre bicho e gente, tece um vínculo entre essas duas categorias para avaliá-las e transferir qualidades de uma a outra, à medida que inverte a hierarquia de valores concretos segundo a qual há uma superioridade dos homens sobre os animais.

Tomada pelo *páthos* e receosa do desfecho que poderia obter com a aquisição do gato, a patroa hesita rapidamente em vê-lo e justifica “não vá buscar o gato que isso só me traz

aborrecimento e despesa. Não viu o que aconteceu com o cachorro? Terminei tendo que fazer testamento”. A partir de um argumento pragmático, que permite apreciar um ato consoante suas consequências, a patroa recusa a proposta de João Grilo com base nas consequências da morte do cachorro e usa esse fato para promover a generalização “animais só trazem aborrecimentos e despesas” por meio do exemplo.

Ao generalizar e desvalorizar o gato em decorrência da morte do cachorro, a patroa retrocede à decisão inicial e exige de João Grilo, enquanto orador, maior habilidade retórico-discursiva para rearranjar os dados que servem de fundamento à argumentação por meio do emprego da dissociação das noções. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) o termo I da dissociação corresponde àquilo que é aparente, imediato e tem estatuto equívoco, enquanto o termo II fornece critérios normativos, explicativos para distinguir o que é válido no termo I.

Com base nesse preceito, Grilo dispõe, no termo I, as consequências apresentadas pela patroa, bem como o exemplo generalizador usado para justificar a recusa, porque “o que não passa de consequência, o que não é fato ou princípio, tem menos importância” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.493) e constrói o termo II com base no estatuto de fato de sua própria argumentação, sem deixar, obviamente, de considerar a cultura própria do auditório ao qual se destina, os valores e convicções que a patroa reconhece, porque “no termo II, realidade e valor estão estreitamente ligados” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.474).

Deste modo, João Grilo emprega a dissociação, partindo da generalização para a particularização quando dissocia a imagem do gato da do cachorro e confere ao bichano um status diferente, voltado ao lucro e satisfação, não mais a despesas e aborrecimentos, conforme afirmava a patroa. Os termos desta dissociação das noções estão representados no quadro abaixo:

CONSEQUÊNCIA	Bicho só me traz aborrecimento e despesa. Viu o que aconteceu com o cachorro? Terminei tendo que fazer testamento.
FATO	Aquilo é porque foi com seu cachorro. Com meu gato é diferente, porque em vez de dar despesa, ele dá lucro.

Quadro :18: Argumento por dissociação das noções: par consequência x fato.

A dissociação desses termos valorizará aquilo que usufrui estatuto de fato, pertencente ao termo II e desvalorizará o termo I, as consequências que assegurariam a recusa ao gato. Ao

diferir o cachorro do gato, João Grilo é questionado pela patroa e obrigado a justificar-se; segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.303), “o ponto de vista oposto, cada vez que é defendido, necessita de uma argumentação”. Assim, Grilo parte dos valores compartilhados pela patroa, isto é, a validade daquilo que é útil e lucrativo, para reafirmar a dissociação estruturada e construir um argumento pragmático.

O argumento pragmático não se atém a transferir uma dada qualidade da consequência para a causa. Ele permite passar de uma ordem de valores a outra [...] permite concluir pela superioridade de uma conduta partindo da utilidade de suas consequências (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.305).

Ao ressaltar o utilitarismo e a valia do gato em sua argumentação, João Grilo parte dos *tópoi* aristotélicos (2007), segundo os quais uma coisa valiosa e útil é mais desejável, em termos absolutos, do que algo apenas valioso ou útil e propõe o sucesso advindo das vantagens, como critério de objetividade e validade. Desta maneira, ele reduz o gato à categoria de meio em relação ao fim perseguido e o destitui de um valor inerente.

Com efeito, a apreciação mediante a simples consideração das consequências redundando em rebaixar o que as produz à categoria de um meio que, seja qual for sua eficácia, já não possui o prestígio do que vale por si só. Há um mundo separando o que vale unicamente enquanto meio daquilo que possui um valor intrínseco (PERELMAN, 2004, p.21).

A patroa, interessada no lucro, desconfia dessa suposta vantagem oferecida pelo gato e replica “fora cabra, vaca, ovelha e cavalo, bicho que dá lucro não existe”. A fim de instigar sua curiosidade, João Grilo mostra-se, estrategicamente, encabulado perante a patroa, para que ela o incentive a revelar como o bichano “dá lucro”. Ao afirmar que o gato “descome dinheiro”, Grilo causa um estranhamento na mulher do padeiro e gera dúvidas sobre sua argumentação, porque desvia-se da *doxa*, isto é, dos valores aceitos e partilhados pela coletividade. Diante desta circunstância, a patroa requer uma prova para acreditar na palavra de João Grilo, o que se presume ser um comportamento natural, já que “o excepcional é visto com desconfiança, salvo demonstração de seu valor” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.100).

Ciente de que há uma relação intrínseca entre argumento e prova, uma vez que “a prova é o termo ao qual o argumento chega, ela constitui o argumento irreplicável”.

(PLANTIN, 2008, p.98), João Grilo se dispõe a provar a veracidade de seu discurso demonstrando como o gato descome dinheiro, desse modo visa inspirar confiança, eliminar a dúvida, a contestação da patroa, convencer e persuadir esse auditório a comprar o gato.

Ao solicitar a Chicó que lhe trouxesse o gato, Grilo desperta novamente a desconfiança da patroa, desta vez devido ao *éthos* prévio do amigo, visto como mentiroso pela sociedade. Segundo Amossy (2011, p.138), “o status de que goza o orador e sua imagem pública delimitam sua autoridade no momento em que ele toma a palavra”; neste caso, nem foi preciso que Chicó estivesse no papel de orador para que sua imagem fosse associada à argumentação de João Grilo. Por extensão, a patroa relaciona um ao outro e constrói uma imagem mentirosa da argumentação de Grilo ao afirmar “ah, e é história de Chicó? Logo vi!”.

Diante dessa circunstância, Grilo é, então, obrigado a refutar, desassociar o *éthos* de Chicó de sua própria argumentação para não perder a credibilidade frente à patroa, por isso ressalta “nada de história de Chicó, mas foi ele quem guardou o bicho”. A essa afirmação, o próprio Chicó acrescenta “eu não tenho nada com isso” e, assim, confirma o argumento de João Grilo perante o auditório.

Depois de tirar uma moeda de cinco tostões do gato, João Grilo acredita ter, de fato, persuadido a patroa a comprar o bichano, entretanto é surpreendido pela desconfiança contínua da mulher que solicita “ver é o parto”, isto é, requer uma prova irrefutável para confiar e aderir à tese exposta por Grilo, já que a primeira experiência concreta não eliminou a dúvida, não foi evidente e nem encerrou o debate, conforme espera-se de uma prova, nos termos de Plantin (2008).

Após provar de modo irrefutável que o gato “descome dinheiro”, João Grilo, finalmente, obtém a adesão da patroa que, espantada com a cena presenciada e interessada no lucro, constrói o seguinte apelo: “João, me arranje esse gato pelo amor de Deus!”. A partir da adesão da patroa à tese proposta, a problemática que vinha sendo apresentada como uma solução para o sofrimento e prejuízo da mulher é reenquadrada, isto é, focalizada de forma diferente e conduzida em direção à negociação. Ao se dispor a arranjar o gato, João Grilo mostra-se propenso a atender ao apelo da patroa, desde que não seja pago com o “amor de Deus”, gratuito, portanto. Assim, constrói objeções à argumentação exposta e abre caminhos à negociação que, segundo Mosca (2007, p.302), “só é possível mediante concessões das partes envolvidas”.

A fim de chegar a um acordo, ambos negociam conduzidos pelos próprios interesses. João Grilo sugere sua entrada no testamento do cachorro por um valor que, segundo a patroa,

é muito caro. Nessa barganha em relação ao preço do gato, João Grilo ressalta o valor daquilo que é único e por isso oneroso. Mediante a contra-argumentação do funcionário, a patroa negocia com base em argumentos quase-lógicos “que se apresentam como comparáveis a raciocínios formais, lógicos ou matemáticos [...] e tiram sua força persuasiva de sua aproximação desses modos de raciocínio incontestados” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.219). Assim, ao afirmar “já fiz a conta, vou levar dois mil dias só pra tirar o preço”, ela constrói uma relação tempo/custo para desvalorizar o gato e reduzir o seu preço. João Grilo, então, refuta a tese da mulher ao ressaltar que “ele descome mais de uma vez por dia” e reconstrói a relação tempo/custo para valorizar o bichano, conforme seus interesses.

Diante da contra-argumentação de Grilo, a patroa volta a empregar o argumento quase-lógico; dessa vez recorre à probabilidade para desvalorizar o gato ao afirmar: “mas ele pode morrer”.

A argumentação quase-lógica pelo provável ganha todo o seu relevo quando há avaliações baseadas, a um só tempo, na importância dos acontecimentos e na probabilidade do aparecimento deles, ou seja, na grandeza das variáveis e na frequência delas, na esperança matemática. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.292)

Assim, ao explicitar essa probabilidade, ela usa também o lugar da quantidade e confere ao problema um caráter empírico. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o lugar da quantidade permite passar do normal, que expressa uma frequência, à norma, segundo a qual tal frequência é favorável e por isso cumpre aceitá-la. Neste caso, a patroa parte da constatação de que os animais morrem, à norma de que o gato também morre, para diminuir o preço do animal.

Após oferecer um valor menor pelo bichano, a patroa impõe um acordo por meio de uma ameaça a João Grilo. Ao empregar o argumento *ad baculum*, baseada nas relações de poder, no jogo de forças e na dominação, a patroa usa sua posição social advinda da relação de trabalho para forçar o funcionário a aceitar suas condições. Nota-se que a negociação, nesses termos, não se coaduna com a retórica, uma vez que não se trata de negociar a diferença entre os indivíduos, conforme ressalta Meyer (2007a), mas de impor o posicionamento de um sob o outro, neste sentido ela se assemelha mais à violência.

Encurralado e temeroso pelo emprego, João Grilo aceita o acordo imposto e entrega o gato à mulher do padeiro que, ao final, mostra-se satisfeita e, assim, confirma a adesão aos valores suscitados na tese inicial de Grilo ao afirmar “agora a coisa é outra, tenho um filho de

novo e vou tirar o prejuízo”. Uma vez mais, João Grilo demonstra conhecer o auditório que pretende influenciar e dominar as estratégias argumentativas adequadas para persuadi-lo.

Surge, posteriormente, um novo assunto em questão, pois Chicó, receoso das consequências advindas desse plano do gato, resolve ir embora, conforme pode-se observar no trecho abaixo:

Chicó: João, adeus. Eu vou-me embora.

João Grilo: Nada disso, tome lá a metade do dinheiro e deixe de ser mole!

Chicó: Homem, eu não tenho coragem de continuar sempre, é melhor fugir logo, enquanto tudo está em paz.

João Grilo: Não adianta, Chicó, você já entrou na história e agora é tarde porque a mulher descobre já. Quantas pratas você conseguiu meter?

Chicó: Três!

João Grilo: Então o negócio estoura já!

Chicó: Meu Deus, se eu sair com vida dessa história, subo a serra do Pico de joelhos!

João Grilo: Deixe de moleza, Chicó. Você encheu a bexiga de sangue?

Chicó (*apontando a barriga*): Enchi, está aqui.

João Grilo: Está tudo garantido.

(SUASSUNA, 2014, p.83 -84).

Para persuadir o sócio a ficar, João Grilo paga-lhe uma recompensa; isso, entretanto, não demove o amigo da ideia de ir embora. Chicó, medroso, lança um argumento pragmático para justificar sua decisão com base na pesagem das consequências de seus atos junto ao amigo. A essa justificativa, Grilo rebate fundamentado em uma argumentação pelo sacrifício. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.281), “essa argumentação está na base de todo sistema de trocas, trate-se de escambo, de venda, de contrato de prestação de serviços” e mede o valor atribuído àquilo pelo que se sacrifica. Portanto, ao ressaltar “você já entrou na história e agora é tarde”, João Grilo põe em evidência a inutilidade do sacrifício realizado, caso o amigo resolva, de fato, ir embora. Somado a isso, ainda destaca as consequências do plano de ambos “a mulher descobre já” para mostrar que, de qualquer modo, é inviável fugir.

Temeroso do desfecho dessa situação, Chicó recorre à argumentação pelo sacrifício, pois ao fazer uma promessa a Deus, sujeita-se a subir a serra do Pico de joelhos para não ser punido pela história do gato. João Grilo, ao contrário, considera esta atitude um sinal de “moleza” e conforta o amigo ao lembrá-lo de que tudo está garantido pelo plano B, representado pela bexiga.

De modo geral, João Grilo é responsável por arquitetar os planos, prever o desfecho e quiçá os problemas advindos destes para elaborar estratégias de precaução; ademais, sua

função também passa por delegar a Chicó as atividades que deve executar e transmitir-lhe confiança, firmeza para que o amigo não se apavore diante dos imprevistos. Observa-se que o papel de Grilo é, portanto, de fundamental importância, uma vez que ele constrói discursivamente todas essas situações baseado em estratégias argumentativas que elucidam sua perspectiva e dão consistência à sua posição no espaço discursivo poligerido da discussão.

Resolvida essa questão com Chicó, volta-se ao desfecho do assunto pendente, qual seja, o veredicto do bispo a respeito do enterro do cachorro, conforme observa-se no trecho abaixo:

Bispo: Não resta nenhuma dúvida, foi tudo legal, certo e permitido. Código Canônico, artigo 368, parágrafo terceiro, letra b.

Sacristão: Quer dizer que não agi mal?

Bispo: Muito pelo contrário, você agiu muito bem.

João Grilo: E aqui está a prova de que você agiu muito bem. [Entregando os pacotes.] “Bispo e padre” e “sacristão”.

Sacristão (*falsamente admirado*): Que é isso? Que é isso?

João Grilo: O testamento do cachorro, a prova de que você agiu bem, de acordo com o Código Canônico, artigo não sei quanto, parágrafo sete, letra b.

Padre: Ah, você sabe ler, João?

João Grilo: Não, conheci pelo peso.

Padre (*dividindo o pacote*): Senhor Bispo...

Bispo: Não há pressa, não há pressa...

Mesmo assim, recebe o dinheiro, conta-o e embolsa-o rapidamente.

João Grilo: E fica mais uma vez tudo em paz, na santa paz do Senhor, com o cachorro enterrado em latim e todo mundo satisfeito.

(SUASSUNA, 2014, p.84-85).

Após reunir o concílio para deliberar sobre as atitudes do padre e do sacristão em relação ao enterro do cachorro, o bispo, finalmente, declara seu veredicto: “foi tudo legal, certo e permitido”. Com base no argumento de autoridade, traz à presença o Código de Direito Canônico, por meio da citação, e valoriza as normas jurídicas que regulam a organização da Igreja Católica. Ao fazê-lo, utiliza “os juízos de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.348), qual seja, a inocência dos membros do clero.

João Grilo, que antes estava prestes a receber uma punição, agora não é castigado; o sacristão, que tinha sido demitido, agora é elogiado. Em suma, o que se observa é uma inversão de valores motivada pelos interesses financeiros do clero e incitada por Grilo, através de uma ação retórico-discursiva, em função de suas predileções.

O pagamento pelo enterro do cachorro, realizado por Grilo em nome da patroa, comprova a “troca de favores” no ambiente eclesiástico e demonstra que o cão foi apenas um meio para atingir um fim, a obtenção do lucro tanto à paróquia, quanto à diocese; por isso, o veredicto do bispo tornou-se brando e favorável aos seus.

Ao final, João Grilo encaminha a discussão para o desfecho tendo a certeza da satisfação do auditório a respeito de sua atuação discursiva. Seu *éthos* condiz com a imagem que ele projeta de si em termos de caráter, idoneidade e competência, pois adequa-se à situação argumentativa, respeita os *tópoi* do auditório e mostra-se razoável diante do assunto discutido. Sua imagem é, enfim, de credibilidade perante o clero.

Ante o padeiro, entretanto, seu *éthos* torna-se imoral, desonesto, pois a situação argumentativa anunciada por aquele traz um problema ao debate, os desdobramentos da história do gato que descome dinheiro, conforme pode-se observar no trecho abaixo:

Padeiro: Ah, você está aí? [*Pega João pela camisa.*] O gato não descome dinheiro coisa nenhuma, descome o que todo gato descome. Mas você me paga!

João Grilo: Que é isso? Que é isso? O senhor não tem vergonha de dizer essas coisas diante do bispo? Descome, não descome! Que conversa mais imoral!

Padeiro (*furioso*): Imoral é você, vendendo aquele gato!

João Grilo: E eu tenho culpa de sua mulher só gostar de bicho?

Padeiro: Só gostar de bicho não, que ela casou comigo.

João Grilo: Sua diferença pra bicho é muito pouca, padeiro!

Padeiro: O quê? É assim que você me trata agora? Olhe que eu boto você pra fora da padaria!

João Grilo: Você não bota coisa nenhuma, porque eu já estou fora dela! Faz exatamente dez minutos que eu me considero demitido daquela porcaria! Um sujeito como eu não trabalha pra uma mulher que compra gato.

Padeiro: Ladrão! Ladrão!

João Grilo: Ladrão é você, presidente da irmandade! Três dias passei em cima de uma cama, tremendo de febre. Mandava pedir socorro a você e a ela, e nada. Até o padre, que mandei pedir pra me confessar, não mandaram. E isso depois de passar seis anos trabalhando naquela desgraça!

Padeiro: Ingrato, eu que nunca o despedi, apesar de todas as suas trapaças!

João Grilo: Nunca me despediu porque eu trabalhava barato e bem. Está aí Padre João que o diga! Qual era o melhor pão da rua, Padre João?

Padre: O pão de João Grilo.

João Grilo: Está vendo? Ladrão é você, ladrão de farinha. Eu o que faço é me defender como posso.

Bispo: Afinal que barulhada é essa?

Padeiro: Foi esse ladrão que vendeu um gato à minha mulher, dizendo que ele descomia dinheiro, Senhor Bispo.

Frade: Ra, ra! Essa foi boa!

Padeiro: Boa? E é um frade que vem dizer isso? É o fim do mundo!

Bispo: Não de incomode, trata-se de um débil mental.

Padeiro: Faço a minha queixa ao Senhor Bispo, na qualidade de presidente da Irmandade das Almas.

Bispo: Está recebida a queixa e vai ser apurado o fato, pra denúncia à autoridade secular.

João Grilo: Não vai ser apurada coisa nenhuma, porque agora vou-me embora daqui. E sabem do que mais? Vão-se danar todos, sacristão, padeiro, padre, bispo, porque eu já estou cheio, sabem?

Sacristão: João Grilo!

Padre: João Grilo!

Bispo: Senhor João Grilo!

João Grilo: É isso mesmo e façam favor de não me irritar se não eu dou um tiro na cabeça de Chicó!

Chicó: Na minha? Dê na da sua mãe, que pelo menos pariu você!

Fora, som de tiros e gritos de socorro.

(SUASSUNA, 2014, p.86-89).

Diante desse cenário de *stasis*, isto é, de confronto de perspectivas, surge um embate discursivo entre o padeiro e João Grilo, desenvolve-se um díptico argumentativo, uma oposição de discursos em que cada um repete sua própria posição e se empenha, apenas, em obter êxito à sua tese inicial, tal qual no debate.

No debate, cada interlocutor avança argumentos favoráveis à sua tese e se preocupa com os argumentos que lhe são desfavoráveis para refutá-los ou limitar-lhes o alcance. O homem com posição tomada é, portanto, parcial,

tanto por ter tomado posição como por já não poder fazer valer senão a parte dos argumentos pertinentes que lhe é favorável, ficando os outros, por assim dizer, gelados e só aparecendo no debate se o adversário os aventar. [...]. No debate, cada qual se preocupa sobretudo com o triunfo de sua própria tese. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.42)

A fim de desmoralizar publicamente João Grilo e interferir em sua construção etórica perante os demais, o padeiro, tomado pelo *páthos*, irado, pega o funcionário pela camisa e exige explicações a respeito da história do gato que descome dinheiro. Constrói uma réplica à tese anterior, “o gato descome dinheiro”, por meio do argumento *ad hominem* ao apontar contradições no discurso de Grilo e explicitar que “o gato descome o que todo gato descome”; além disso o ameaça, através de um argumento *ad baculum* ao afirmar “você me paga”

Na presença do bispo, autoridade responsável pela supervisão da Igreja, João Grilo repreende a atitude do padeiro, exige respeito e o classifica como imoral. Cabe ressaltar que a escolha das qualificações raramente é desprovida de intenção argumentativa, portanto ao repreender o padeiro e classificá-lo como desrespeitoso, imoral, Grilo visa macular o *éthos* daquele colocar-se na posição de vítima e despertar a *captatio benevolentiae* do bispo, a fim de que este interfira a seu favor.

Isto, entretanto, não ocorre. O padeiro, furioso, emprega o argumento *ad personam*, ataca Grilo com acusações graves para diminuir-lhe o prestígio perante o bispo. Ao qualificá-lo como imoral, julga o funcionário baseado tanto na moral, quanto no direito, condena-o pelos atos cometidos e censura-o para exigir uma punição.

Ambos, Grilo e padeiro, apesar de debaterem entre si sobre a problemática anunciada, dirigem seus argumentos ao auditório que desejam persuadir, isto é, ao bispo, porque “o auditório não é necessariamente constituído por aqueles que o orador interpela expressamente [...] deve-se concebê-lo como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar pela sua argumentação” (PERELMAN, 1993, p.33). Portanto, trata-se de garantir a intervenção do Terceiro, representado neste caso pelo bispo, responsável por julgar a pertinência das argumentações, segundo Plantin (2008).

João Grilo, ultrajado pelas acusações do padeiro, constrói, por meio de uma pergunta retórica, um entimema a fim de exasperá-lo. Ao questionar “e eu tenho culpa de sua mulher só gostar de bicho?”, insulta o padeiro, pois revela a seguinte premissa “a mulher só gosta de bicho”, da qual pode-se inferir que se “a mulher gosta do padeiro”, logo “o padeiro é bicho”. Em face desse vitupério, o padeiro refuta a premissa exposta por Grilo ao afirmar “só gostar de bicho não, que ela casou comigo”, desse modo se dissocia da classe dos “bichos” e

desestrutura a conclusão do oponente ao associar o amor da esposa a sua pessoa. Nota-se que o sucesso da contra-argumentação advém dessa reestruturação que nega a conclusão de Grilo e converte a primeira premissa deste em conclusão a partir da negação do advérbio de exclusão “só”, conforme pode-se observar na representação abaixo:



Figura 3: Construção do entimema

Ciente da reestruturação construída pelo padeiro, João Grilo o reassocia à classe dos “bichos” ao afirmar “ sua diferença pra bicho é muito pouca” e o compara aos animais para inferiorizá-lo; segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) esse é um procedimento eficaz quando se deseja desqualificar alguém. Cabe ressaltar que “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” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.124), portanto, a eficácia do discurso de ambas as partes, Grilo e padeiro, advém, dessa reestruturação, tanto do conteúdo das premissas, quanto da disposição das mesmas, bem como do uso da “premissa implícita”, facilmente inferida pelas partes mediante seus acordos.

Ofendido por ser comparado aos bichos, o padeiro, inferiorizado, manifesta suas emoções, o *páthos*, e revida em forma de ameaça, pois, por meio do argumento *ad baculum*, voltado ao futuro, ameaça demitir João Grilo em consequência das ações desse. A relação patronal, o jogo de forças latente entre patrão e empregado e por fim a predominância daquele são mais uma vez colocados em evidência na obra.

Desta vez, entretanto, Grilo não sucumbe aos desejos do patrão como fez anteriormente com a patroa que o ameaçou; ao contrário, constrói uma réplica, rechaça as consequências da ameaça, a demissão da padaria, pela causa, considerar-se demitido quando afirma “você não bota coisa nenhuma, porque eu já estou fora dela!”. Assim coloca-se em embate com o padeiro ao enfrentá-lo.

O patrão, em represália, o ataca por meio do argumento *ad personam*, isto é, o desqualifica ao chamá-lo de ladrão. Cabe ressaltar que ao censurar os atos de João Grilo e classificá-lo como ladrão, o padeiro, além de macular o *éthos* do ex-funcionário perante o auditório, requer indiretamente uma punição para as atitudes dele, pois “[...] declarar de alguém que cometeu um roubo é também determinar as penas de que é passível” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.144).

A esse insulto, João Grilo reage com uma réplica, por meio do argumento *tu quoque*, expressão latina que significa “você também”, rebate a crítica com um ataque ao oponente na retorsão “ladrão é você”.

Em outros termos, o argumento *tu quoque* é a desqualificação do argumento do outro, por considerá-lo hipócrita, já que sua posição é incoerente ou suas práticas não sustentam o que ele condena. A frase do português que expressa com perfeição esse modo de rechaçar uma crítica é “Olhe só quem está falando! ”. É sem dúvida nenhuma uma variação do *argumentum ad hominem* (FIORIN,2015, p.174).

Ao retorquir o argumento do patrão por meio de um ataque pessoal direto, João Grilo destaca os atos desumanos do presidente da irmandade, “ mandava pedir socorro a você e a ela, e nada”, a fim de despertar no auditório piedade e externar sua ira quanto ao patrão por meio do *páthos*. Desse modo, impacta negativamente tanto o *éthos* do padeiro porque afeta sua autoridade como presidente da Irmandade das Almas, quanto atinge o *éthos* institucional da Igreja, pois “as influências entre o *éthos* institucional e o *éthos* discursivo são mútuas [...] o status de que goza o orador e sua imagem pública delimitam sua autoridade no momento em que ele toma a palavra” (AMOSSY,2011, p.138). A fim de enfatizar os atos desumanos do

patrão e atribuir-lhe ares de ingratidão, Grilo ainda utiliza a argumentação pelo sacrifício para colocar em evidência os árduos anos trabalhados na padaria ao afirmar “ e isso depois de passar seis anos trabalhando naquela desgraça!”.

O padeiro, em contrapartida, retorse, atacando diretamente João Grilo por meio do argumento *ad hominem*, insultando-o e tentando reconstruir seu *éthos* de misericordioso enquanto qualifica negativamente seu oponente ao afirmar “eu que nunca o despedi, apesar de todas as suas trapaças”. Ao fazê-lo, interfere no *éthos* do ex-funcionário, pois à medida que o associa à desonestidade por meio de adjetivos de carga semântica negativa como trapaceiro e ladrão, ancora a imagem de Grilo em estereótipos³⁹ depreciativos e o desmoraliza perante o auditório.

Diante dos insultos do padeiro, João Grilo constrói uma réplica baseada na argumentação pelo vínculo causal “porque, se a causa existe, é que o efeito se produz; se não existe a causa, também não se produz o efeito” (ARISTÓTELES, 2012, p.158), ou seja, causa e consequência são inseparáveis por isso “quando um acontecimento se impõe tratar-se-á de situá-lo num contexto que lhe explique o aparecimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.301). Portanto, ao expor as causas de não ter sido demitido pelo padeiro, qual seja “trabalhar barato e bem”, Grilo ressalta a exploração do patrão em relação ao empregado e a avareza daquele. A fim de comprovar a qualidade de seu trabalho, o ex-funcionário convoca a autoridade representada por Padre João para testemunhar a seu favor. Este elimina a dúvida e prova que o melhor pão da rua é, de fato, de João Grilo.

João Grilo, então, parte deste testemunho para confrontar o ex-patrão e insultá-lo em tom de réplica. Para se defender e reconstruir seu *éthos*, opta pela técnica de ruptura de ligação. Ao afirmar “eu o que faço é me defender como posso”, argumenta por meio da dissociação das noções, isto é, modifica a estrutura dos elementos da argumentação e remaneja os dados a fim de colocar-se como vítima da exploração dos patrões e despertar piedade no ouvinte. Ao construir a dissociação, ele desmonta o termo aparente “ Grilo é ladrão porque vendeu um gato que descome dinheiro”, para reconstruir a realidade e valorizar os aspectos que estão de acordo com o termo II, conforme pode-se observar no quadro abaixo:

³⁹ Segundo Dicionário de Análise do Discurso (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008) os estereótipos são o arsenal de representações coletivas e crenças partilhadas que embasam o discurso.

APARÊNCIA	=	Grilo é ladrão porque vendeu um gato que descome dinheiro.
REALIDADE		Não sou ladrão. O que faço é me defender como posso.

Quadro19: Argumento por dissociação das noções: par aparência x realidade

A despeito desta dissociação construída por Grilo, o padeiro insiste em acusá-lo e passa a relatar o caso ao bispo. Em meio ao relato, é interrompido pelo frade que debocha da situação. Esta conduta é veementemente condenada pelo padeiro que, ao afirmar “e é um frade que vem dizer isso? É o fim do mundo !”, coloca em questão o *éthos* institucional da Igreja. O bispo, a fim de recuperar o *éthos* apropriado à Igreja, classifica o frade como um débil mental, um louco a quem não se deve dar atenção. Assim, modifica as representações prévias, produz imagens novas e reestabelece o equilíbrio da interação argumentativa.

Satisfeito, o padeiro prossegue à queixa contra João Grilo e beneficia-se da autoridade advinda do cargo de presidente da Irmandade das Almas para solicitar uma punição ao ex-funcionário. O bispo, na condição de juiz, recebe a queixa e garante tanto a apuração dos fatos, quanto a denúncia à autoridade secular. Ao tratar da perspectiva apresentada pelo padeiro nos termos de um “fato”, o bispo se distancia da neutralidade esperada de um juiz e já demonstra um posicionamento, pois do ponto de vista argumentativo estamos diante de um fato só se for possível postular sobre ele um acordo universal não controverso, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Após notar que o posicionamento do bispo era propenso ao padeiro, João Grilo constrói uma réplica e comunica sua decisão “vou-me embora daqui”. Ataca também, por meio do argumento *ad hominem*, a todos e se justifica de maneira genérica “ já estou cheio”. De acordo com o plano previamente arquitetado, ameaça Chicó, por meio do argumento *ad baculum* e prepara-se para simular uma cena de violência ao afirmar “ façam o favor de não me irritar se não eu dou um tiro na cabeça de Chicó”. Esse prossegue com a teatralidade, não se mostra intimidado pelas ameaças do amigo e replica “ dê na de sua mãe, que pelo menos pariu você! ”; assim, insulta Grilo para motivá-lo a prosseguir com o desfecho da cena. Ao fundo, sons de tiros e gritos de socorro dão maior vivacidade e verossimilhança à cena dissimulada por Grilo e Chicó e assustam o auditório.

Nota-se nessa teatralização o poder da *actio* na construção do discurso argumentativo:

Uma vez preparado e ordenado o discurso, bem como burilada a forma, cumpre pô-lo em execução, o que acontece com a *actio*. Sem esta, o discurso não passa de mero projeto, está apenas em estado potencial. Com a *actio*, o discurso concretiza-se, passa de potência a ato, de *érgon* a *enérgεια*, de acordo com a conhecida teoria de Humboldt [...] podemos dizer que o discurso sem a *actio* é um fazer desprovido de movimento, enquanto o discurso com a *actio* é um ato em movimento, levado à frente (HENRIQUES, 2013, p.19).

A *actio* é a ação que atualiza o discurso, portanto o cenário, o corpo e a voz concorrem para deleitar o auditório, suscitar o *páthos* e dispô-lo à persuasão. Ao simular uma situação de violência contra Chicó, João Grilo consegue provocar emoções extremas no auditório, o medo torna-se o cerne da cena e desvia a atenção do debate entre ele e o padreiro, assim encerrando o assunto em questão.

Em meio a tiros e a gritos, apresenta-se uma nova situação argumentativa: a chegada do cangaceiro Severino do Aracaju à cidade.

Fora, som de tiros e gritos de socorro.

Padre: Meu Deus, que terá sido isso?

Bispo: O barulho era de tiro!

Mulher (*entrando, assombrada*): Valha-me Deus! Ai, meu marido de minha alma, vai morrer todo mundo agora! Socorro, Senhor Bispo!

Bispo: Que há? Que é isso? Que barulho!

Mulher: É Severino do Aracaju, que entrou na cidade com um cabra e bem pra cá roubar a igreja.

Padre: Ave-Maria! Valha-me Nossa Senhora!

Bispo: Quem é Severino do Aracaju?

Sacristão: Um cangaceiro, um homem horrível!

Bispo (*à mulher*): Chame a polícia.

Mulher: A polícia correu.

Bispo: Correu?

Mulher: E então? Informaram-se por onde ele vinha e saíram exatamente pelo outro lado.

Bispo: Ave-Maria! Valha-me Nossa Senhora!

Mulher: Ai! Meu Deus!

Padreiro: Ai! Meu Deus!

(SUASSUNA, 2014, p.89-90)

Essa chegada causa insegurança e desperta o temor de todos, visto que o cangaceiro não dispõe de um *éthos* prévio amistoso frente a este auditório, haja vista a definição descritiva construída pelo sacristão quando afirma ser este “um homem horrível”. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), a definição utilizada é considerada expressão de uma identidade porque os termos da equivalência são logicamente substituíveis, assim ao associar o cangaceiro a uma figura repulsiva e tenebrosa, o sacristão torna os termos correspondentes e generaliza o grupo de cangaceiros baseado em um estereótipo.

O *páthos* é suscitado e o medo torna-se ainda maior quando o auditório se vê desamparado diante da covardia da polícia. Segundo Aristóteles (2012, p.101), temos “os que aniquilaram pessoas mais fortes que nós e os que atacaram gente mais fraca do que nós, porque esses já são temíveis [...] o medo é acompanhado pelo pressentimento de que vamos sofrer algum mal que nos aniquila”. Diante das emoções despertadas no auditório, é possível perceber que a problemática do *éthos* e do *páthos* se integram, a partir de sua imagem étótica de cangaceiro, Severino desperta medo no auditório, ou seja, a presença da emoção é expressiva e relaciona-se ao *éthos* para produzir efeitos no ouvinte.

Diante dessa fusão de emoções, o padre até duvida da chegada de Severino, conforme pode-se notar abaixo, mas esta dúvida logo é esclarecida uma vez que o cangaceiro aparece, passa a roubar o auditório e a impor sua autoridade.

Padre: E será verdade mesmo? Onde está Severino?

Severino: Aqui.

Bispo (*desmaiando*): Ai!

João Grilo: Que grande administrador!

Severino: Um momento, ninguém corra! O primeiro que tentar fugir, morre! O que é isso que está aí deitado, é algum cônego?

Bispo (*abrindo os olhos, cioso do posto*): Bispo.

Severino: Ótimo. Nunca tinha matado um bispo, o senhor vai ser o primeiro!

Bispo (*desmaiando*): Ai!

Severino (*dando-lhe um pontapé*): Levante-se e deixe de chamego. Chilique comigo não pega. [*O bispo levanta-se vagarosamente.*] Vossa Reverendíssima vai-me desculpar, mas deixe ver os bolsos.

Bispo: Não tenho nada, o capitão compreende...

Severino (*cortante*): Mesmo assim eu quero ver. E deixe de me chamar de capitão, que eu não gosto!

Bispo: E como hei de chamá-lo, então?

Severino: Severino, que é meu nome de batismo!

Padre: É que nós não temos coragem de chamar uma pessoa tão importante de Severino.

Severino: Isso tudo é porque quem está com o rifle sou eu! Se fosse qualquer um de vocês, eu era chamado era de Biu! Deixem de conversa, que isso comigo não vale. Mostre o bolso. [*Tirando o dinheiro*]. Seis contos! Mas é possível? Já vi que o negócio de reza está prosperando por aqui.

João Grilo: Depois que se começou a enterrar cachorro então, faz gosto!

Severino: E isto tudo foi pra enterrar um cachorro?

João Grilo: Foi.

Severino: Nesse caso o padre deve ter também alguma coisa pra seu amigo Severino.

Padre: Tenho, não vou negar. Aqui estão dois contos, Senhor Severino. É o que posso lhe dar, no momento.

Severino (*irônico*): É mesmo, padre? Não é possível! Numa terra em que o bispo tem seis contos, o padre deve ter no mínimo uns três. [*Severo*]. Deixe ver os bolsos. Olhe lá, eu não disse? Fazendo jogo sujo, hein, padre? Quem diria, um ministro de Deus! Enfim, isso é um fim de mundo. E o sacristão, que é que me diz disso tudo?

Sacristão: Só tenho a lamentar minha pobreza, que não me permite ajudar os amigos.

Severino: Mais pobre do que Vossa Senhoria é Severino do Aracaju, que não tem ninguém por ele, a não ser seu velho e pobre *papo-amarelo*. Mas mesmo assim eu quero ajuda-lo, porque Vossa Senhoria é meu amigo. [*Tirando o dinheiro*]. Três contos! Estou quase pensando em deixar o cangaço. Eu deixava vocês viverem, o bispo demitia o sacristão e me nomeava no lugar dele. Com mais uns cinquenta cachorros que se enterrassem, eu me aposentava. [*Sonhador*]. Podia comprar uma terrinha e ia criar meus bodes. Umas quatro ou cinco cabeças de gado e podia-se viver em paz e morrer em paz, sem nunca mais ouvir falar no velho *papo-amarelo*.

Bispo: Mas é uma grande ideia, Severino.

Severino: É uma grande ideia agora, porque a polícia fugiu! Mas ela volta com mais gente e eu não dava três dias para o senhor bispo fazer o enterro do novo sacristão.

Mulher (*sedutora*): Então venha trabalhar comigo na padaria. Garanto que não se arrependerá.

Severino (*severo*): Mostre a mão esquerda.

Mulher (*cariciosa*): Pois não, com muito gosto.

Severino: É uma aliança?

Mulher: É, sou casada com essa desgraça aí, mas estou tão arrependida! Só gosto de homens valentes e esse é uma vergonha!

Severino: Vergonha é uma mulher casada na igreja se oferecer desse jeito. Aliás, já tinha ouvido falar que a senhora enganava seu marido com todo mundo.

Padeiro: O quê? É possível?

João Grilo: Está aí Chicó que o diga.

Chicó: Eu?

Severino: A coisa que eu tenho mais raiva no mundo é de mulher assim. Sabe o que é que e faço com as que encontro com esse costume?

Mulher: Não.

Severino: Ferro na tábua do queixo.

Mulher: Ai!

Padeiro: Não ligue ao que ela diz, mas o senhor podia vir mesmo trabalhar comigo na padaria. Não se ganha muito, mas dá pra viver.

Severino: Então ganha-se pouco na padaria?

Padeiro: Muito pouco, eu mesmo não tenho nada aqui, veja.

Severino: Não precisa, eu acredito. O que você tinha deixou no cofre e eu tirei tudo, de passagem por lá.

Padeiro: Ai!

Severino: Não vejo motivo pra essas agonias. Estou no meu direito, porque a polícia fugiu e eu tomei a cidade.

João Grilo: Dou toda razão a você, Severino, mas está ficando tarde e eu tenho o que fazer. Vamos embora, Chicó. Vocês, até logo e muito boa viagem pra todos.

Severino: Um momento amarelinho, quero falar com você. [A Chicó] Você também não se apresse.

João Grilo: Homem, eu já sei qual é a conversa que você quer ter comigo. Tome logo meus duzentos e cinquenta mil-réis e deixe eu ir-me embora. Dê os seus também, Chicó, e vamos sair daqui, que o calor está aumentando.

Severino: Nada disso. Você agora fica e vai morrer com os outros. Está-me chamando de ladrão? Severino do Aracaju pode ser assassino, mas não mata ninguém sem motivo. Até hoje só matei pra roubar. É assim que garanto meu sustento. Mas você me chamou de ladrão e vai se arrepender.

(SUASSUNA, 2014, p.90-96)

Ao se colocar na condição de autoridade na cidade, uma vez que a polícia fugiu, Severino traz insegurança e desperta o temor de todos, primeiramente porque anuncia um roubo, posteriormente porque se propõe a matar as vítimas.

Assustado, o bispo simula um desmaio com o objetivo de despertar piedade no cangaceiro, suscitar-lhe o *páthos*, para fazê-lo desistir dos atos ilícitos anunciados. Severino, entretanto, não se compadece deste, ao contrário, afirma “nunca tinha matado um bispo, o senhor vai ser o primeiro”. Assim, a técnica argumentativa utilizada pelo bispo, a *actio*, não rende os resultados desejados porque ele desconhece os valores do auditório para o qual se dirige e ao qual pretende persuadir.

Severino percebe que a atitude do bispo é um subterfúgio para evitar o desfecho anunciado: a morte. Por isso parte dos lugares-comuns aristotélicos para salientar a superioridade do primeiro em relação aos demais e inverte a hierarquia de valores sob a qual se embasa esse lugar da ordem, pois ser o primeiro pode ser preferível em quaisquer outras situações, menos na de morte.

Diante da encenação do bispo, João Grilo ironiza, ao afirmar “que grande administrador!” dá a entender o contrário. Isto ocorre porque julga o bispo com base nos atos cometidos, isto é, aquele que detém a autoridade eclesiástica e que deveria dar o exemplo aos

fiéis é o primeiro a tentar escapar de Severino. Essa atitude mancha o *éthos* do bispo e leva Grilo a discordar da apreciação anteriormente construída pelo padre quanto a sua pessoa “um grande administrador”.

O *éthos* do bispo é também de descrédito perante Severino, pois este, depois de assistir o “chilique” daquele, exige ver os bolsos dele para acreditar em sua palavra. É necessário ressaltar que a palavra de honra é influenciada pelo prestígio de que usufrui aquele que a expressa, conforme asseguram Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005); portanto, o ato de covardia praticado pelo bispo diminui seu prestígio frente ao auditório.

Ademais, na tentativa de adular Severino por meio da referência ao título de capitão, o bispo confere-lhe autoridade, honrarias e demonstra-lhe respeito. Aristóteles (2005, p.60) já afirmava que “é igualmente agradável ser admirado pela mesma razão que receber honras. Agradáveis são a adulação e o adulator, pois o adulator é um aparente admirador e um aparente amigo”. O bispo, entretanto, não obtém os efeitos almejados com essa técnica argumentativa e é repreendido pelo cangaceiro que considera aviltante tal associação. Nota-se, novamente, que ao presumir o auditório de maneira equivocada, ele invalida toda sua argumentação e reforça o *éthos* de descrédito perante Severino do Aracaju.

Ressabiado, ele resolve, então, perguntar a Severino como gostaria de ser chamado. Diante da resposta do cangaceiro “Severino, que é meu nome de batismo!”, o padre toma a palavra e prefere prosseguir à técnica de adulação já empregada pelo bispo ao afirmar: “nós não temos coragem de chamar uma pessoa tão importante de Severino”. Desse modo, Padre João desvaloriza o nome do cangaceiro, porque parte do implícito de que pessoas importantes têm outro nome e o insere no rol de pessoas ilustres.

O cangaceiro percebe, entretanto, a tentativa de aproximação do auditório e baseia-se no *éthos* desses eclesiásticos para criticar as adulações, porque “a ideia que se faz da pessoa é o ponto de partida da argumentação e serve, seja para prever atos desconhecidos, seja para interpretar de um certo modo os atos conhecidos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.341). Portanto, ao ressaltar “isso tudo é porque quem está com o rifle sou eu! Se fosse qualquer um de vocês, eu era chamado de Biu!”, Severino parte da ideia que faz desse auditório para aventar hipóteses a seu respeito. Assim, desvaloriza-os porque “passa do conhecimento de atos passados à previsão de atos futuros” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.340).

Há, no trecho, uma crítica intensa à hierarquia social uma vez que o pobre não é valorizado, a não ser por meio da imposição da violência, representada pelo rifle e associada à

autoridade do cangaceiro que em outra circunstância seria chamado de Biu⁴⁰, forma popular e certas regiões do Nordeste para referir-se a quem se chama Severino. O próprio Aristóteles já apontava para essa perspectiva da desigualdade ao salientar:

Muitos pensam que é conveniente ser mais respeitado pelos que nos são inferiores em estirpe, em poder, em virtude e, em geral, em tudo aquilo que se é muito superior; por exemplo, o rico é superior ao pobre em questões de dinheiro; o orador ao que não sabe falar em matéria de eloquência; o governante ao governado; o que se considera digno de comandar ao que só merece ser comandado [...] é por causa da superioridade que se indignam os homens (ARISTÓTELES, 2005, p.87-88).

De modo semelhante, estabelece-se também uma crítica à Igreja, pois ao afirmar “ o negócio de reza está prosperando por aqui”, Severino critica a fé tratada como negócio e confirma, ao tirar o dinheiro do bolso do bispo, que, de fato, ele mentiu, assim reforça o *éthos* de mentiroso e falso daquele.

João Grilo concorda com a crítica de Severino e revela a origem do dinheiro: o enterro do cachorro. Isso fere o *éthos* institucional da Igreja, uma vez que exéquias de animais não são contempladas por essa instituição, os atos de seus representantes infringem o Código de Direito Canônico, que regula a organização da Igreja Católica, bem como o lugar da essência segundo o qual se concede um valor superior ao indivíduo que melhor representa a essência, conforme salientam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Representar perfeitamente a essência, neste caso, seria se recusar a proceder ao enterro do cachorro, o que não ocorreu. Vale ressaltar ainda que, enquanto o *éthos* dos eclesiásticos torna-se desprestigiado, Grilo, a princípio, desfruta de um prestígio tal a ponto de não ser questionado por Severino em relação a sua palavra; o cangaceiro fia-se, provisoriamente, nela. Este cenário será alterado no momento em que João Grilo lhe oferece a gaita como presente de Padre Cícero.

A partir da constatação da mentira do bispo, Severino conclui que o padre também teria guardado uma quantia em dinheiro. Ao entregar para o cangaceiro apenas dois contos, Padre João é interpelado por Severino com base na argumentação quase lógica pelo provável em que se avalia uma situação com base na importância dos acontecimentos e na probabilidade de seu aparecimento, conforme explicam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

⁴⁰ A partir de fenômenos linguísticos como a elevação vocálica do “e” pronunciado como “i”, e do “o” pronunciado como “u”, assim como da plosivização do “b”, o nome Severino teria sido transformado em Svirinu ou Sibirinu, posteriormente reduzido para “Birinu”, para “Biriu” e, finalmente, para “Biu”. Fonte: <https://super.abril.com.br/blog/oraculo/por-que-no-nordeste-severino-recebe-o-apelido-de-biu/>.

O cangaceiro relaciona a hierarquia eclesiástica e o cálculo das probabilidades ao apontar “numa terra em que o bispo tem seis contos, o padre deve ter no mínimo uns três”. Desse modo, põe em dúvida a palavra do pároco, bem como seu *éthos* e exige uma prova.

Ao averiguar os bolsos do padre e atestar a mentira, Severino coloca em evidência a defasagem entre o *éthos* prévio, imanente, abordado por Meyer (2007a), e o *éthos* efetivo do eclesiástico. A imagem projetada pelo auditório em relação a um “ministro de Deus” não se dissocia dos valores defendidos pela instituição a qual representa, “a posição institucional do orador e o grau de legitimidade que ela lhe confere contribuem para suscitar uma imagem prévia” (AMOSSY, 2011, p. 136-137). Portanto ao infringir os valores pregados pela Igreja, o padre tem o *éthos* prévio modificado diante deste auditório e vê sua reputação ruir.

Isso ocorre porque seu *éthos* prévio faz parte da bagagem dóxica dos ouvintes e é mobilizado pelo cangaceiro ao expor o padre “fazendo jogo sujo, hein, padre? Quem diria, um ministro de Deus!”. Para completar essa imagem desprestigiada, Severino retoma o lugar da essência para inferiorizar e condenar o padre, pois, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) é concedido valor superior àquele que melhor representa a essência de algo, e o padre, na função de ministro de Deus, não é o que melhor caracteriza esse cargo. A partir dessa constatação, o cangaceiro conclui, por meio de uma ligação de coexistência que vincula os atos à construção da pessoa, que “isso é o fim do mundo”, condenando o padre e incitando os ouvintes a atribuírem descrédito tanto à pessoa, quanto à instituição que ela representa.

Após desmoralizar o bispo e o padre, o cangaceiro se dirige ao sacristão. Este, por meio de um argumento *ad misericordiam*, coloca-se como digno de pena, inclui-se na categoria de pobre para identificar-se com Severino e ganhar adesão ao argumento exposto. Prova disso é a maneira como se dirige ao cangaceiro chamando-o de “amigo”. Severino, apesar de distanciar-se do sacristão por meio de um argumento de comparação ao afirmar “mais pobre do que Vossa Senhoria é Severino do Aracaju”, adere a tese daquele, pois demonstra pena e dispõe-se a ajudar o sacristão oferecendo-lhe três contos.

Ao comparar-se com o sacristão, o cangaceiro apela à sensibilidade do ouvinte e visa despertar o *páthos*, pois coloca-se na condição de vítima da sociedade uma vez que “ não tem ninguém por ele, a não ser seu velho e pobre papo-amarelo⁴¹”, uma carabina Winchester calibre 44 muito utilizada pelos cangaceiros. Desse modo, justifica socialmente o emprego da violência em suas abordagens e expressa o desejo de deixar o cangaço por meio da ilustração a que procede ao narrar um caso fictício, imaginado, no tom de um sonho, uma utopia “eu

⁴¹ Segundo crença popular, o apelido de Lampião teria surgido devido a sua habilidade em atirar com este artefato bélico.

deixava vocês viverem, o bispo demitia o sacristão e me nomeava no lugar dele. Com mais uns cinquenta cachorros que se enterrassem, eu me aposentava”. Assim, parte de um caso fictício para impressionar o auditório “dar-lhe presença na consciência e reforçar a adesão” (REBOUL, 2004, p.182).

O auditório adere à ilustração de Severino. Na tentativa de estabelecer um acordo visando seus próprios interesses, fazem propostas de emprego ao cangaceiro. O bispo acolhe a ideia enunciada por Severino, mas este a rejeita ao expor, por meio de um argumento pragmático, as consequências: “a polícia volta com mais gente e eu não dava três dias para o senhor bispo fazer o enterro do novo sacristão”. Nesse sentido, reduz o valor da causa ao de suas consequências e julga a ideia apresentada pelos seus efeitos, rechaçando-a.

A mulher do padeiro também tenta escapar da morte quando convida Severino para trabalhar com ela na padaria. Ao fazê-lo, empenha-se em seduzi-lo, retoriciza seu verdadeiro desejo e tenta suscitar suas emoções discursivamente, pois ao afirmar “garanto que não se arrependerá”, emprega a lógica do sedutor que “visa diminuir a distância e procede como se esta tivesse sido abolida ou já não tivesse importância” (MEYER, 2007b, p.136), associando, desse modo, a retórica à passionalidade.

Antes de deliberar sobre o assunto, Severino examina os valores sob os quais se assenta a proposta da mulher para posteriormente confrontá-la. Nota que, apesar de casada, ela não valoriza o marido; ao contrário, desqualifica-o ao caracterizá-lo pejorativamente por meio do adjetivo “desgraça” e orienta o ouvinte à conclusão de que ela não gosta dele. Isso é realizado através do raciocínio entimemático expresso no trecho “só gosto de homens valentes e esse é uma vergonha!”, conforme detalhado nas premissas da figura abaixo:



Figura 4: Entimema

Severino explicita severamente a questão que subjaz ao convite da mulher e a afronta diretamente porque é considerado ato vergonhoso “manter relações com quem não se deve, porque isto é resultado de libertinagem” (ARISTÓTELES, 2012, p.104). O cangaceiro se opõe a atitude da mulher e a classifica como vergonhosa. Segundo Aristóteles (2012, p.108) “temos vergonha não só dos atos que foram qualificados como vergonhosos, mas também dos sinais deles; por exemplo, não só entregar-se aos prazeres; não só cometer atos vergonhosos, mas falar deles”. A mulher, não só comete atos vergonhosos, como também fala deles sem o menor constrangimento. Desse modo constrói um *éthos* de adúltera que é ratificado pela voz do povo, pois ao afirmar “já tinha ouvido falar que a senhora enganava seu marido com todo mundo”, Severino ressalta o lugar da quantidade, segundo o qual há “superioridade do que é admitido pelo maior número” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.98) para fundamentar sua argumentação e comprovar a reputação da mulher do padeiro perante a sociedade.

Cria-se, nesse ínterim, uma defasagem *etótica*, pois a imagem que a mulher projeta de si ao insinuar-se para o cangaceiro não está em conformidade com os valores defendidos por Severino e, para obter êxito na argumentação, é esperado que o orador “tire partido dos valores do auditório, da hierarquia do preferível [...] que saiba o que o enraivece, o que ele aprecia, o que ele detesta, o que ele despreza ou contra quem se indigna” (MEYER, 2007a, p.39), pois a questão dos afetos é indissociável do conteúdo lógico do discurso.

O padeiro, perplexo, requer provas da traição da mulher e João Grilo ao afirmar “está aí Chicó que o diga”, valoriza a palavra do amigo como autoridade sobre o assunto, uma vez que baseada na experiência, dificilmente estará sujeita a constestações. Chicó, entretanto, não confirma o caso de adultério; covarde, teme as consequências de seus atos e finge não saber de que se trata o assunto.

Mesmo sem a confirmação por parte de Chicó, Severino continua a condenar a atitude da mulher do padeiro ao tentar seduzi-lo e tomado pelo *páthos*, irado, sente a necessidade de agir para não ser considerado covarde ou conivente; afinal é um homem do Cangaço para o qual a coragem é primordial. Segundo Aristóteles (2012, p.106), “é falta de coragem ou prova de covardia suportar tais atos e não se defender deles”, especialmente quando é violada a fidelidade, um dos valores imprescindíveis aos cangaceiros. Por isso, Severino ameaça a mulher por meio do argumento *ad baculum* e apela para a força ao afirmar que pune esse tipo de delito com “ferro na tábua do queixo”.

Para resolver a questão e mudar o foco da argumentação, o padeiro ignora a traição da mulher e retoma o convite de trabalho feito a Severino com o objetivo de dissuadi-lo da ideia de matá-lo. Ressalta, ainda, as condições salariais ao afirmar “ não se ganha muito, mas dá pra viver” e constrói uma prolepse, isto é, antecipa o argumento de Severino e prevê suas objeções. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.192), “pode ser importante mostrar que a própria pessoa entreviu objeções possíveis, que as levou em conta”, o que demonstra apreço do orador pelo ouvinte, além de prudência ao argumentar.

Diante de tal apelo, Severino constrói uma conclusão em formato de pergunta para obter a adesão do padeiro e orientar a argumentação para direções propícias a ele. Persuadido pelo cangaceiro, o padeiro se coloca como exemplo de sua própria afirmação e garante “eu mesmo não tenho nada aqui, veja”. Ao fazê-lo, visa fundamentar uma regra, qual seja, a padaria não gera tanto lucro a ponto de possibilitar o pagamento de um salário alto ao funcionário. Usufrui estatuto de fato porque prova ao cangaceiro que nem o dono tem dinheiro, e visa uma generalização pelo caso particular, pois ao demonstrar que o dono não tem dinheiro, prova também que a padaria, conseqüentemente, não gera muitos proventos.

Apesar de toda a argumentação do padeiro, Severino despreza o exemplo dado como prova e ignora a palavra de honra daquele, uma vez que já constatou, por meio de prova inartística⁴², a veracidade da argumentação do padeiro ao afirmar “o que você tinha deixou no cofre e eu tirei tudo”. É necessário ressaltar ainda que o cangaceiro requer provas demonstrativas de todos a quem interpela, pois não confia em ninguém. Na condição de autoridade e até mesmo de juiz, uma vez que julga e sentencia o auditório à morte, exige dos ouvintes demonstrações sobre o assunto em questão.

É necessário que as provas sejam demonstrativas [...] é útil formular a demonstração sobre o ponto que está em questão. Por exemplo, se a questão em causa for relativa à negação da ocorrência de algo, é necessário, no julgamento, antes de mais nada, a sua demonstração (ARISTÓTELES, 2012, p.227).

Severino posiciona-se como autoridade, ao afirmar “estou no meu direito porque a polícia fugiu e eu tomei a cidade”, relacionando dois acontecimentos sucessivos por meio de um vínculo causal: destaca a causa, a polícia fugir, para provar a consequência, usufruir de seus direitos enquanto autoridade na cidade.

⁴² Segundo Aristóteles (2012, p.13) provas inartísticas são “todas as que não são produzidas por nós, já existem antes; provas como testemunhos, confissões, documentos escritos e outras semelhantes”.

Enquanto todos dirigem-se a Severino de maneira formal o bispo emprega a patente “capitão”; o padre o pronome de tratamento “senhor”; o sacristão tenta aproximar-se dele ao colocá-lo na condição de “amigo”. João Grilo é o único que tem coragem de dirigir-se ao cangaceiro pelo nome próprio, contudo não deixa de respeitá-lo: reconhece sua autoridade e manifesta seu apoio àquele na tentativa de despertar-lhe apreço e obter subterfúgios para escapar daquela situação. Despede-se de todos de maneira educada e junto com Chicó vai deixando o recinto quando é interrompido pelo cangaceiro que solicita a ambos o retorno. Ao referir-se a Chicó, Severino utiliza o epíteto “amarelinho”. Assim, designa-o por certos traços físicos para construir juízos em relação à dupla.

João Grilo antecipa-se, presume o assunto a ser abordado pelo cangaceiro com base nos atos de Severino em relação aos demais, por isso afirma “ tome logo meus duzentos e cinquenta mil-réis e deixe eu ir-me embora”. Ao oferecer dinheiro para o cangaceiro, ele parte do *éthos* de Severino porque “a pessoa é construída a partir das suas manifestações, estas são interpretadas em função da ideia que se faz da pessoa: a pessoa e seus actos encontram-se em constante interação” (PERELMAN, 1993, p.105), toma, portanto, o cangaceiro por ladrão e o ofende. Severino sente-se insultado porque considera-se um assassino justo, isto é, não mata sem ter motivos, apenas para roubar e garantir o próprio sustento, por isso, julga a ofensa de Grilo grave e o condena à morte.

Cabe salientar que Severino, assim como João Grilo outrora, sente-se ofendido ao ser indiretamente chamado de ladrão. Ao mencionar que não mata sem ter motivo, somente para roubar e garantir o sustento, o cangaceiro se afasta da imagem de réu, culpado, para colocar-se no lugar de vítima da condição social que lhe é imposta, assim como Grilo, que ao defender-se das acusações do padeiro, depois de também ter sido chamado de ladrão, afirma “o que faço é me defender como posso”. Neste aspecto ambos, Severino e João Grilo se dissociam da imagem depreciativa, pejorativa atrelada ao adjetivo “ladrão” para reconstruírem os *éthé* a partir de outra perspectiva, a da vítima. É possível notar, na construção destas personagens, uma crítica social ferrenha por parte do autor Ariano Suassuna, pois o pobre, na obra, ou tem o domínio do discurso, como Grilo, ou do rifle, como Severino, para defender-se como pode. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.61), “pode-se, de fato, tentar obter um mesmo resultado seja pelo recurso à violência, seja pelo discurso que visa à adesão dos espíritos”. Nesses personagens, esses dois pólos são delimitados de forma nítida.

Inicia-se o julgamento do auditório. Severino, que representa o juiz, a autoridade, julga quem vive e quem morre a partir da perspectiva de vítima da condição social que lhe é

imposta, portanto partilha valores diferentes dos apreciados pela maior parte do auditório. Isso pode ser notado por meio da interação argumentativa abaixo retratada.

Bispo: Quer dizer que o senhor vai nos matar a todos?

Severino: Vou, por que não?

Bispo: Mas você não disse que só mata pra garantir seu sustento?

Severino: E não é o que estou fazendo?

Bispo: É um louco! Socorro! Socorro!

Severino: Pode gritar à vontade, garanto que não vem ninguém. Mas somente por causa desse grito, Vossa Excelência vai ser o primeiro. Tenha a bondade de passar para ali, porque Severino do Aracaju não mata ninguém defronte da igreja.

Frade: Severino!

Severino: Senhor!

Frade: Deixe eu confessar esse povo.

Severino: O senhor frade vai me perdoar, mas não tenho tempo. A polícia pode voltar e tenho que matar vocês um por um.

Frade: Então vou absolver todos condicionalmente, e peço ao padre que faça o mesmo comigo.

Bispo: Débil mental! *[A Severino].* Cavalheiro...

Severino *(fazendo uma vênia)*: Senhor Bispo...Não adianta olhar para os lados, porque, se não sair, morre aqui mesmo. Seja homem, dê um exemplo a seus dois secretários que estão em tempo de se acabar de medo.

O Padre e o Sacristão começam a rezar. O Bispo ergue a cabeça e quer sair com dignidade, mas as pernas lhe tremem de tal modo que ele vai tropeçando.

Severino: Sustente as pernas, Senhor Bispo! Que vergonha, chega dá desgosto se matar um homem desse! Vá, vá logo!

O Bispo sai pela esquerda. Severino faz um aceno para o Cangaceiro. Este sai, atrás do Bispo. Um tiro. Severino baixa a cabeça afirmativamente, sorrindo com a eficiência da execução. O Cangaceiro reaparece, fazendo um gesto horizontal e cortante com a mão.

(SUASSUNA, 2014, p.96-98)

Enquanto o bispo contesta o discurso do cangaceiro por meio de uma retorsão ao afirmar “você não disse que só mata pra garantir seu sustento?”, Severino demonstra não haver qualquer contradição entre seu discurso e seus atos ao ressaltar “e não é isso o que estou fazendo?” Desse modo, coloca-se como uma pessoa coerente dentro de sua própria lógica do preferível segundo a qual os fins justificam os meios, isto é, a sua sobrevivência justifica a morte dos demais; nesse aspecto, Severino se distancia dos valores compartilhados pelo auditório para o qual este fim não justifica os meios porque suas próprias vidas são consideradas um bem maior.

Apesar de os valores do cangaceiro e de seu auditório serem diametralmente opostos, o assunto em questão é o mesmo: viver ou morrer, salvar-se ou não se salvar. As respostas a essa problemática é que diferem, remetem para o estatuto da perspectiva de cada argumentador e relançam o assunto enquanto questão numa dimensão retórico-argumentativa em que o debate teria espaço, não fosse pela imposição do poder e da violência, representados pelo rifle de Severino.

Essa diferença entre as perspectivas gera uma qualificação depreciativa do bispo quanto a Severino. Ao afirmar “é um louco! Socorro! Socorro!”, o religioso ofende e censura o cangaceiro, grita por socorro e mostra-se desesperado diante do suposto desfecho da questão. Severino, então, ressalta numa ligação de sucessão pelo vínculo causal a consequência, a punição destinada ao bispo pelo fato de ter gritado por socorro ao afirmar “somente por causa desse grito, Vossa Excelência vai ser o primeiro”. Nota-se, entretanto, que apesar de ser ofendido pelo bispo, o cangaceiro mantém-se respeitoso, pois dirige-se às autoridades religiosas por pronomes de tratamento formais “Vossa Excelência”, “senhor” e reconhece a Igreja como um lugar sagrado, por isso recusa-se a matar defronte dela, conforme afirma no trecho “tenha a bondade de passar para ali, porque Severino do Aracaju não mata ninguém defronte da igreja”.

Outra evidência de que o cangaceiro respeita a autoridade religiosa e tem certa consideração por ela é o fato de importa-se em explicar os motivos pelos quais não pode atender ao pedido do frade em relação à confissão dos fiéis prestes a morrer. Ao afirmar “o senhor vai me perdoar, mas não tenho tempo. A polícia pode voltar e tenho que matar vocês de um por um”, Severino desculpa-se, justifica-se e demonstra, através do discurso, apreço pelo frade, pois importa-se com sua adesão, recusa-se a ordenar apenas, dialoga e expõe suas razões, mesmo tendo a posse de um rifle.

Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental [...]. Os seres que querem ser importantes para outrem, adultos ou crianças, desejam que não lhes ordenem mais, mas que lhes ponderem, que se preocupem com suas reações. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.18)

Diante da negação do cangaceiro, o bispo volta a insultá-lo. Contudo, Severino não parece ultrajar-se. Fazendo uma vênia, respeitosamente ressalta, por meio do argumento pragmático, uma consequência negativa, caso o religioso se recuse a sair da igreja: “morre aqui mesmo”. Ademais, exige também do bispo uma posição de exemplo em relação aos seus

dois secretários, pois, investido de autoridade clerical, torna-se vergonhoso para ele temer a morte e acovardar-se diante dela. Isso implica prejuízos à reputação, impacta o *éthos*, uma vez que “a vergonha é uma representação imaginária que afeta a perda de reputação” (ARISTÓTELES, 2012, p.106), e esta é especialmente importante na presença daquelas pessoas cuja opinião interessa.

Após executar o bispo, Severino continua a julgar e condenar os demais. Nota-se, no trecho abaixo, que ele elege a hierarquia da instituição religiosa como critério para prosseguir as execuções. Segundo Perelman (2004), a maneira pela qual o real é estruturado está de acordo com a lógica dos juízos de valores admitida, por isso a decisão de matar primeiramente o alto clero revela uma crítica do cangaceiro e, por conseguinte do autor, à corrupção religiosa presente na obra.

Severino: Senhor Padre, pela ordem, é a sua vez.

Padre (*descobrimo o rosto*): Pode cuidar logo do sacristão.

Sacristão: Nada disso, a vez é do senhor!

Severino: Para não haver discussão, vão os dois de uma vez.

Padre a João Grilo: Tudo isso por sua culpa, com suas histórias de cachorro bento e cachorro enterrado!

João Grilo: Cachorro bento é você. Eu não digo que sou sem sorte mesmo? Aqui desgraçado, aperreado, me preparando pra morrer, ainda aparece Padre João pra me chamar de cachorro! Cachorro é você!

Com raiva, Padre João se esquece do medo e sai rapidamente, mas o Sacristão fica.

Severino: Que é isso, quer deixar o padre sem poder rezar o ofício?

Sacristão: O ofício? Que ofício, o dos mortos?

Severino: Nada, o do casamento. Vou casar vocês dois com a morte. Ra, ra, essa foi boa!

Sacristão (*sem gosto*): Foi ótima.

Severino: Vá atrás de seu patrão e nunca mais se esqueça aqui do juiz que casou vocês!

Cangacerio: Nem do escrivão!

O Sacristão sai. Dois tiros, mesma cena entre Severino e o Cangaceiro.

Frade: Agora, eu?

Severino: Não, não gosto de matar frade que dá azar. Vá embora. [O Frade sai.] E chega agora a vez do excelentíssimo senhor padeiro desta cidade de Taperoá, que terá a subida satisfação de morrer ao lado de sua excelentíssima mulher safada.

(SUASSUNA, 2014, p.98 - 100)

Padre João nota o critério usado por Severino e rapidamente inverte a hierarquia da instituição religiosa passando a vez ao sacristão. Este ato revela o caráter da pessoa, pois segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.92), “o que caracteriza cada auditório é menos os valores que admite do que o modo como os hierarquiza”. Ao tentar alterar a ordem da

matança, o padre se acovarda e coloca o sacristão em evidência para beneficiar-se. O sacristão se opõe a tal inversão hierárquica e em meio à discussão emerge o assunto em questão “quem morrerá primeiro? ”. Diante da problemática apresentada cabe a Severino, no papel de juiz, deliberar, colocar um ponto final à questão que se impõe. Ao afirmar “vão os dois de uma vez”, ele soluciona o conflito a partir do *éthos* de autoridade constituído por meio da imposição do poder e da violência, representados pelo rifle.

Impossibilitado de queixar-se a Severino e responsabilizá-lo por sua morte iminente, o padre atribui a culpa a João Grilo. Ao afirmar “tudo isso por sua culpa, com suas histórias de cachorro bento e cachorro enterrado!”, ele comporta-se como juiz, autoridade, perante aquele auditório particular, julga-o e o condena pelos atos passados. Segundo Aristóteles (2012, p.22), “o que se pronuncia sobre o passado é o juiz, pois é sempre sobre atos acontecidos que um acusa e outro defende”. Desse modo, ao culpar Grilo, o padre coloca-se na condição de vítima dos atos cometidos por ele.

João Grilo, entretanto, defende-se de maneira patêmica. Por meio de uma réplica, recorrendo ao argumento *ad personam* ao afirmar “cachorro bento é você”, “cachorro é você”, ele visa desqualificar o padre. Grilo tenta, ainda, despertar piedade no auditório destacando seu estado de espírito em relação à morte no trecho “aqui desgraçado, aperreado, me preparando pra morrer, ainda aparece Padre João pra me chamar de cachorro!”; a morte, como causa dolorosa e destruidora gera compaixão, conforme salienta Aristóteles (2012, p.112): “tudo o que é penoso e doloroso, e pode causar destruição, também causa compaixão”. A morte, portanto, somada às acusações do padre, constroem um cenário digno de piedade.

Tomado pelo *páthos*, enraivecido, o padre finalmente sai da igreja e entrega-se à morte. O mesmo não ocorre com o sacristão, atitude essa questionada por Severino que ao afirmar “quer deixar o padre sem poder rezar o ofício?”, transfere, por meio de um argumento pragmático, o valor da consequência para a pessoa. Segundo Perelman (2004, p.13), “a transferência emotiva operada pelo argumento pragmático se impõe mesmo de modo tão evidente que muitas vezes acreditamos prezar algo por seu valor próprio, enquanto só nos interessamos pelas consequências”. É isso o que ocorre neste trecho: ao conferir relevância ao serviço do sacristão à vida paroquial e salientar as consequências de sua ausência, Severino tenta persuadi-lo a acompanhar Padre João.

Diante de tal argumentação, o sacristão indaga “que ofício, o dos mortos?”, referindo-se à liturgia dos funerais, e Severino debocha “nada, o do casamento. Vou casar vocês dois com a morte”. Ao empregar o termo “casamento” fora do sentido habitual, o cangaceiro usa a

figura metáfora para “ transportar a significação própria de um nome para outra significação, que só lhe convém em virtude de uma comparação que existe na mente” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.453). Ao estabelecer um vínculo entre “casamento” e “morte”, Severino retoma a relação de infinitude existente entre os termos e a condensa de maneira argumentativa. Segundo Reboul (2004, p.125), “todas as figuras de sentido são redutoras, por focalizarem certo aspecto e sobretudo certo valor do objeto que apontam em detrimento dos outros. Donde seu papel argumentativo”. Severino, metaforicamente, finaliza “vá atrás de seu patrão e nunca se esqueça aqui do juiz que casou vocês”, ao que o cangaceiro completa “e nem do escrivão”; dessa maneira, ambos se colocam na posição de autoridade jurídica para condenar definitivamente o sacristão à morte.

Seguindo a hierarquia da instituição religiosa, o frade se apresenta a Severino. Este, entretanto, dispensa-o, ao afirmar “não gosto de matar frade que dá azar. Vá embora”. O frade diferencia-se dos demais “ministros de Deus”, porque devido aos votos de pobreza e obediência, não se corrompe; em razão disso, é absolvido pelo cangaceiro, que garante não matar ninguém sem ter motivo.

Severino, em contrapartida, anuncia ironicamente a morte do padeiro e da mulher: “chega agora a vez do excelentíssimo senhor padeiro [...] que terá a subida satisfação de morrer ao lado de sua excelentíssima mulher safada”. A ironia, marcada pelos pronomes de tratamento “excelentíssimo”, “excelentíssima”, torna-se evidente quando acrescentado o adjetivo “safada” para referir-se à mulher, porque nesta figura de linguagem, “zomba-se dizendo o contrário do que se quer dar a entender. Sua matéria é a antífrase, seu objetivo o sarcasmo, pois tem dois sentidos” (REBOUL, 2004, p.132). Assim, a qualificação atribuída à mulher é também transferida, por extensão, ao marido, padeiro, já que ele, segundo o cangaceiro, também sente inestimável satisfação em morrer ao lado da “excelentíssima mulher safada”. Seu *éthos* é, portanto, de desonra perante os demais.

Colérico devido à traição da esposa, o padeiro, prestes a morrer, constrói um discurso patêmico cujo objetivo é vingar-se:

Padeiro: Antes de morrer, tenho um pedido a fazer.

Severino: Ai, ai, ai! O que é?

Padeiro: Quero que ela morra primeiro, pra eu ver.

Severino: Concedido. Mate a mulher primeiro.

Mulher: Ah desgraçado!

Padeiro: Desgraçada é você que me desgraçava a testa sem eu saber! E se ao menos fosse com uma pessoa de respeito! Mas até Chicó!

Chicó: Até Chicó o quê? Eu fui que corri o perigo de ficar falado, andando com essa mulher pra cima e pra baixo!

Padeiro: Eu não digo? Você me desgraçou. Caminhe na frente! Faço questão de ver essa desgraça morrer!

Mulher: E então? Pensa que vou fazer cara feia? Está muito enganado, tenho mais coragem do que muito homem safado! Você, sim, está em tempo de se acabar. Pensa que não vi as pernas de sua calça tremendo, desde que ele entrou? Frouxo safado, não lhe dou o gosto de me queixar de jeito nenhum. [Ao Cangaceiro.] Está pronto?

Cangaceiro: Estou.

Mulher: Pois vamos. [*Sai firmemente, acompanhada pelo marido, que cambaleia.*] Eu não disse? Segure aqui, que eu ajudo.

O padeiro se apoia na mulher e saem os dois, abraçados.

João Grilo: E é assim que serão dois numa só carne.

Chicó: Não manguê não, João. Mulher valente! Safada mas valente.

João Grilo: Você que diz isso é porque sabe.

Um só tiro. Ficam todos em expectativa e o Cangaceiro volta.

Severino: Que foi isso? Só matou um?

Cangaceiro: Não, os dois.

Severino: Só ouvi um tiro.

Cangaceiro: Ia matar a mulher primeiro, como o senhor mandou, mas no momento em que ia puxar o gatilho, o homem correu, abraçou-se com a mulher e morreram juntos.

(SUASSUNA, 2014, p.100 - 102)

Segundo Aristóteles, a vingança é uma resposta à injustiça, caracterizada por um dano resultante de violação da lei. Ao agir libertinamente, a esposa além de infringir a lei, gerar dor, vergonha e desonra ao marido, também provoca cólera “a ira é um desejo acompanhado de dor que nos incita a exercer vingança explícita [...] Se a ira é isto, forçoso é que o iracundo se volte sempre contra um determinado indivíduo” (ARISTÓTELES, 2012, p.85). No trecho acima, nota-se que o marido se volta completamente contra a esposa, porque pede ao cangaceiro para que ela morra primeiro.

Severino, homem do Cangaço para o qual a fidelidade é um dos valores imprescindíveis, opõe-se à traição da mulher e concede o pedido ao marido. Assim, baseado nos valores do grupo, ele delibera acerca do que é justo, conveniente e razoável naquela situação argumentativa marcada pelo díptico vingança x justiça.

Em réplica aos insultos da esposa, irritada pelo veredicto de Severino, o padeiro se defende, coloca-se no lugar de vítima digna de pena ao ressaltar a injustiça e relembrar o dano sofrido “você que me desgraçava a testa sem eu saber”. Assim, tenta comover a todos acerca de seu pedido de justiça ao culpar a mulher. Desmoraliza, ainda neste discurso, Chicó, pois,

ao afirmar “se ao menos fosse com uma pessoa de respeito! Mas até Chicó!” constrói, por meio da argumentação, um juízo de valor sobre o ex-funcionário “desrespeitoso”.

Em sua defesa, Chicó constrói uma réplica baseada no *éthos* prévio da mulher. Segundo Amossy (2018, p.90), “o *éthos* prévio é elaborado com base no papel que o orador exerce no espaço social (suas funções institucionais, seu *status* e seu poder), mas também com base na representação coletiva ou no estereótipo que circula sobre sua pessoa”. Portanto, ao afirmar “eu fui quem corri o perigo de ficar falado, andando com essa mulher pra cima e pra baixo”, Chicó ressalta o estereótipo de infidelidade que circundava a mulher para assumir a posição de vítima e se afastar dela a fim de evitar que, por extensão, o estereótipo atribuído a ela seja associado a ele.

Julgada pelo marido que pede por sua morte, pelo cangaceiro e até pelo próprio amante, a mulher carrega o estigma da infidelidade advindo de um desvio de conduta. Segundo Omote (2004, p.291), “o desvio é um fenômeno social, construído para pôr em evidência o caráter negativo atribuído a determinadas qualidades de uma pessoa (atributos, comportamentos ou afiliação grupal), com base nas quais esta é desacreditada e segregada”. Portanto, ao trair o padeiro, a mulher tem, perante a sociedade, uma mácula social que marca sua “inferioridade” perante os demais e isso justificaria sua morte.

O padeiro, irado, confessa fazer questão de vê-la morrer. Aristóteles (2012, p.85) já afirmava que “toda ira é acompanhada de um certo prazer, resultante da esperança que se tem de uma futura vingança”. Desse modo, ao condená-la à morte, o marido regozija-se, pois possivelmente reconstituirá sua honra e boa reputação perante os demais ouvintes, ambas qualidades de um homem virtuoso, segundo Aristóteles (2012).

A mulher, entretanto, não se intimida diante das declarações do marido, inverte a situação, traça uma comparação para avaliar seu comportamento perante o dele e se auto promover. Para mostrar-se mais corajosa que o padeiro, ela parte de uma prova inartística da covardia dele, ao apontar que as pernas de suas calças tremem desde que Severino chegou, classificando, assim, o comportamento do marido como “frouxo para demonstrar que há também uma mácula social no *éthos* dele, qual seja, a falta de coragem.

Como as paixões são as causas que introduzem mudanças em nossos juízos, ao afirmar “não lhe dou o gosto de me queixar de jeito nenhum”, a mulher desperta ira e angústia no marido uma vez que se recusa a lamentar ou humilhar-se diante dele para pedir clemência; assim, parte essencial do plano de vingança falha, pois “ninguém se ira contra quem não pode ser atingido pela sua vingança; e contra quem nos é muito superior em força”

(ARISTÓTELES, 2012, p.58). Ao perguntar para o cangaceiro “está pronto?” , a mulher inverte a situação, toma a dianteira do problema e na tentativa de reconstruir seu *éthos* perante o auditório mostra-se forte, segura e corajosa. Segundo Aristóteles (2012), a coragem é uma virtude da alma; por isso ao apresentar-se de maneira destemida, a mulher do padeiro reforça sua tese principal, qual seja a covardia e frouxidão do marido, a julgar pelo modo como ele sai da igreja, cambaleando, precisando do amparo dela, que afirma: “eu não disse? Segure aqui, que eu ajudo”.

Ao assistir a morte dos patrões, João Grilo conclui, por meio de uma citação bíblica, “é assim que serão dois numa só carne”, emprega, desse modo, uma figura de comunhão, pois não visa apoiar-se sobre o peso de uma autoridade como se faz em uma citação comum, mas usar o trecho bíblico para referir-se ao literal, já que ambos morreram juntos, e dessa forma conferir comicidade ao discurso por meio da intertextualidade.

Chicó, ao perceber um tom cômico nas considerações de Grilo, repreende-o “não manguê não, João. Mulher valente! Safada mas valente.” Nota-se que, ao defender a mulher, ele ressalta, o atributo que julga ser mais importante nela: a coragem e a coloca em primeiro plano na construção de sua resposta a João Grilo. A paixão, vale lembrar, “transfere a problemática para o plano da resposta”, conforme ressalta Meyer (2007a, p.37). Uma vez apaixonado pela mulher, Chicó não mais questiona se ela seria ou não corajosa, ele anula a problematidade e reconduz sua perspectiva à resposta final. A paixão é retórica justamente “por enterrar as questões nas respostas que fazem crer que elas estão resolvidas” (MEYER, 2007 a, p.38). Perante a defesa feita por Chicó, Grilo recusa-se a contra-argumentar e prefere reconduzir a qualificação à autoridade de seu autor ao afirmar “você que diz isso é porque sabe”. Desse modo, reconhece o conhecimento do amigo sobre o assunto e ressalta a relação entre ele e a amante.

Diante do estampido de um tiro, todos põem-se em expectativa até Severino apontar uma incompatibilidade na morte do casal e questionar o cangaceiro, responsável por matá-los: “só ouvi um tiro”. Esse explica “ no momento em que ia puxar o gatilho, o homem correu, abraçou-se com a mulher e morreram juntos”; assim, além de remover a incompatibilidade, ele revela a todos o perdão do marido à mulher na hora da morte.

Cabe salientar que a atitude agora tomada pelo padeiro destoa do *éthos* projetado anteriormente e gera uma ambiguidade na construção de seu *éthos* efetivo perante os demais ouvintes, uma vez que ao perdoar a esposa ele poderá ser visto como um homem misericordioso, piedoso, ou ainda, fraco, “frouxo” conforme afirmava a mulher. Esse juízo se

constituirá a depender dos valores compartilhados, pois “ qualquer argumentação depende do que é aceito, do que é reconhecido como verdadeiro, como normal e verossímil, como válido” (PERELMAN, 2004, p.305) pelos seus pares. Essa discussão será retomada pela *Compadecida* no terceiro ato da peça, no momento do julgamento final, a fim de deliberar sobre o destino do casal *post mortem*.

Depois de julgar o clero e a burguesia, Severino volta-se a João Grilo de forma cerimoniosa para anunciar que é chegada a sua hora. Ao utilizar o pronome de tratamento formal “ vossa senhoria”, normalmente dirigido a autoridades, o cangaceiro concede um tratamento respeitoso a Grilo, colocando-o no mesmo patamar dos demais julgados.

Severino: Muito bem. Como é o nome de Vossa Senhoria?

João Grilo: Minha Senhoria não tem nome nenhum, porque não existe. Pobre tem lá senhoria, só tem desgraça!

Severino: Diga então o nome de Vossa Desgracência!

João Grilo: João Grilo.

Severino: Chegou então a vez de Sua Desgracência, o Senhor João Grilo, o amarelo mais amarelo que já tive a honra de matar. Pode ir, a casa é sua.

João Grilo: Um momento. Antes de morrer, quero lhe fazer um grande favor.

Severino: Qual é?

João Grilo: Dar-lhe esta gaita de presente.

(SUASSUNA, 2014, p.103)

João Grilo, entretanto, afasta-se da imagem atribuída a ele pelo pronome de tratamento e se define como pobre ao afirmar “pobre tem lá senhoria, só tem desgraça!”. Dessa forma, constrói uma crítica que revela a desigualdade social entre pobres e ricos, inclusive, no que tange à forma de tratamento dispensada a cada um deles advinda do prestígio social.

Severino, em resposta a João Grilo, transpõe essa desigualdade social para o discurso a partir de uma cadeia semântica negativa. Embasado na premissa de que pobre só tem desgraça e rico é quem tem Senhoria, o cangaceiro transforma o adjetivo “desgraça” no pronome de tratamento “Vossa Desgracência” para se referir a Grilo. Dessa forma, além de criar um neologismo, personifica a miséria e a infelicidade na figura daquele que representa o pobre. De modo irônico, acrescenta ainda o título nobiliárquico “Senhor” ao nome do personagem para conferir um tom cerimonioso a essa figura. Destaca também o aspecto físico magro, raquítico, pálido, doentio de João Grilo por meio do superlativo relativo de superioridade do adjetivo “ amarelo” presente na seguinte definição comparativa: “o amarelo mais amarelo que já tive a honra de matar”.

João Grilo, entretanto, não esmorece frente ao *éthos* depreendido pelo auditório a seu respeito. Prestes a morrer, mostra-se solícito a Severino, atua sobre as disposições desse, capta sua benevolência, sua atenção, seu interesse, porque se dispõe a fazer algo que usufrui de acordo amplo, isto é, um favor. Segundo Aristóteles (2012, p.110):

[...] o favor pode ser definido como um serviço, em relação ao qual aquele que o faz diz que faz a alguém que tem necessidade, não em troca de alguma coisa, nem em proveito pessoal, mas só no interesse do beneficiado. Um favor é grande, se a necessidade for extrema ou se o favor for importante.

Ao se predispor a fazer um “grande favor”, Grilo atua tanto sobre o *páthos*, quanto sobre o *éthos* construído por Severino, pois transmite uma imagem agradável de si à medida que se mostra bem-intencionado para com o outro; isso inspira confiança e desperta o interesse do cangaceiro a respeito do assunto em questão.

Revelado o favor, surge, dentro de um contexto pragmático, uma nova questão a debater: “qual seria a utilidade da gaita?”. Enquanto Severino desconfia das explicações dadas por João Grilo, esse se empenha em provar as vantagens do instrumento musical, conforme pode-se notar abaixo:

Severino: Uma gaita? Pra que eu quero uma gaita?

João Grilo: Pra nunca mais morrer dos ferimentos que a polícia lhe fizer.

Severino: Que conversa é essa? Já ouvi falar de chocalho bento que cura mordida de cobra, mas de gaita que cura ferimento de rifle, é a primeira vez.

João Grilo: Mas cura! Essa gaita foi benzida por Padre Cícero, pouco antes de morrer!

Severino: Eu só acredito vendo.

João Grilo: Pois não. Queira Vossa Excelência me ceder seu punhal.

Severino: Olhe lá!

João Grilo: Não tenha cuidado. Pode apontar o rifle e se eu tentar alguma coisa pra seu lado, queime.

Severino (ao Cangaceiro): Aponte o rifle pra esse amarelo, que é desse povo que eu tenho medo! [Entrega o punhal a João, sob a mira do Cangaceiro.] E agora?

(SUASSUNA, 2014, p.103-104)

Diante da questão levantada por Severino, João Grilo parte dos lugares aristotélicos para construir sua réplica. Embasado no pressuposto de que o útil é preferível em situações de maior necessidade, ele adapta o discurso aos valores do auditório particular que visa

influenciar para mostrar a utilidade da gaita na vida do cangaceiro, qual seja, “nunca mais morrer dos ferimentos que a polícia lhe fizer”.

Severino, desconfiado, constrói um argumento pelo exemplo a partir do lugar da quantidade, pois ao afirmar “já ouvi falar de chocalho bento que cura mordida de cobra” reconhece a “superioridade do que é admitido pelo maior número” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.98) e diferencia este exemplo da situação apresentada por João Grilo, ao ressaltar, “mas de gaita que cura ferimento de rifle, é a primeira vez”.

Com o propósito de justificar sua oferta, João Grilo parte de valores compartilhados pelo cangaceiro. Ao mencionar o nome de Padre Cícero, de quem Severino era devoto, vale-se do prestígio do “santo popular” e sua influência sobre o cangaceiro para diferenciar essa gaita das demais, conferir a ela um caráter milagroso, único e persuadi-lo a aceitá-la. Baseado no *éthos* prévio de João Grilo, o cangaceiro duvida de sua palavra e exige uma prova demonstrativa que corrobore esse discurso.

João Grilo e Chicó passam, portanto, à demonstração, constroem um discurso verossímilhante a fim de provar que a gaita é, de fato, milagrosa. Consciente de que os limites do verdadeiro são flexíveis, porque a verdade não está posta, é construída, a dupla age retoricamente na tentativa de condicionar o auditório a mudar suas deliberações. Como a ação retórica parte do fato de que é possível modificar um estado de coisas pelo discurso, é por meio dele que ambos constroem a prova demonstrativa. A partir da simulação da morte de Chicó e seu retorno à vida, a dupla pretende primeiramente comprovar a eficácia da gaita para, a partir de então, oferecê-la como presente a Severino, visando obter sua gratidão e consequente absolvição, o que representaria, em última análise, a liberdade de ambos.

Para tal, João Grilo arquiteta as ações da dupla, mostrando-se sincero, honesto, confiante, ponderado à medida que se adequa constantemente ao auditório para persuadi-lo. Prova disso é que, ao pedir o punhal a Severino com o propósito de desferi-lo contra Chicó, Grilo prevê a inquietação, o desconforto e a insegurança do cangaceiro. Por isso não hesita em afirmar “pode apontar o rifle e se eu tentar alguma coisa pro seu lado, queime”; desse modo, transmite ao auditório credibilidade e empenha-se em construir uma imagem agradável de si.

Nota-se que, mesmo diante das garantias dadas por Grilo, Severino mantém-se desconfiado, confessa ter medo de João Grilo. O medo, segundo Aristóteles (2012, p. 99-100), “consiste numa situação aflitiva ou numa perturbação causada pela representação de um mal iminente, ruinoso, penoso” simbolizado pela figura do “amarelo”, de acordo com a perspectiva do cangaceiro. Isso revela que o *éthos* de Grilo ainda não se constitui como

princípio e argumento de autoridade perante esse auditório, conforme destaca Meyer (2007 a), porque ele não responde às questões levantadas pelo *páthos*, isto é, aos seus medos, anseios e incertezas.

João Grilo, entretanto, não se abala, prossegue à simulação porque pretende consolidar seu *éthos* por intermédio do fortalecimento da autoridade de Chicó perante Severino. Isso se explica porque “antes de invocar uma autoridade, costuma-se confirmá-la, consolidá-la, dar-lhe a seriedade de um testemunho válido. Com efeito, quanto mais importante é a autoridade, mais indiscutíveis parecem suas palavras” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.351). Desse modo, ao colocar Chicó no centro da problemática, uma vez que é ele quem morre e vai aos céus falar com Padre Cícero, Grilo desvia o foco de seu *éthos* enquanto orador e fia-se nas palavras do parceiro para demonstrar a eficácia da gaita e despertar a adesão do cangaceiro em favor de sua tese, conforme observa-se abaixo:

João Grilo: Agora vou dar uma punhalada na barriga de Chicó.

Chicó: Na minha, não!

João Grilo: Deixa de moleza, Chicó. Depois eu toco na gaita e você fica vivo de novo! [*Murmurando, a Chicó.*] A bexiga, a bexiga!

Acena pra Chicó, mostrando a barriga e lembrando a bexiga, mas Chicó não entende.

Chicó: Muito obrigado, mas eu não quero não, João.

João Grilo (*novos acenos*): Mas eu não já disse que toco na gaita?

Chicó: Então vamos fazer o seguinte: você leva a punhalada e quem toca na gaita sou eu.

João Grilo: Homem, sabe de que mais? Vamos deixar de conversa. Tome lá! Morra, desgraçado!

Dá uma punhalada na bexiga. Com a sugestão, Chicó cai ao solo, apalpa-se, vê a bexiga e só então entende. Ele fecha os olhos e finge que morreu.

João Grilo: Está vendo o sangue?

Severino: Estou. Vi você dar a facada, disso nunca duvidei. Agora, quero ver é você curar o homem.

João Grilo: É já!

Começa a tocar na gaita e Chicó começa a se mover no ritmo da música, primeiro uma mão, depois as duas, os braços, até que se levanta como se estivesse com dança de São Guido.

Severino: Nossa Senhora! Só tendo sido abençoada por Meu Padrinho Padre Cícero!

(SUASSUNA, 2014, p.104-106)

Agindo tanto sobre o entendimento, quanto sobre a vontade do auditório, ao apresentar provas da morte de Chicó, João Grilo alia o convencimento à persuasão e impressiona a mente de Severino a ponto de tornar aquela simulação verossímil. Considerar o parecer do auditório é crucial para a retórica uma vez que é em função dele que ela se desenvolve.

Conforme ressalta Perelman (2004, p.305), “qualquer argumentação depende, no tocante às suas premissas, como aliás a todo o seu desenvolvimento, do que é aceito, do que é reconhecido como verdadeiro, como normal, como verossímil, como válido pelo auditório”; por isso, ao afirmar “vi você dar a facada, disso nunca duvidei”, Severino acredita na morte de Chicó, embora, tomado pelo *páthos*, levante ainda uma questão decisiva a qual o *éthos* de Grilo deve responder “quero ver é você curar o homem”.

Diante da dúvida, da provocação do cangaceiro, João Grilo e Chicó passam à *actio*, isto é, à execução do discurso com efeitos de voz, mímica e gestos, componentes físicos que concorrem para dispor o auditório à persuasão por meio da ação teatral na qual o discurso está em movimento. A partir dela, conseguem, de fato, constituir prova de que a gaita é milagrosa. Baseado na autoridade do nome de Padre Cícero e no testemunho de Chicó, João Grilo reconstrói seu *éthos* perante o cangaceiro, que conclui “só tendo sido abençoada por Meu Padrinho Padre Cícero!”

A fim de confirmar a tese de João Grilo e compreender a experiência pós-morte de Chicó, Severino passa a questioná-lo em busca de detalhes do encontro com Padre Cícero no céu, conforme nota-se no trecho abaixo:

<p>Severino: [...] Você não está sentindo nada?</p> <p>Chicó: Nadinha!</p> <p>Severino: E antes?</p> <p>Chicó: Antes como?</p> <p>Severino: Antes de João tocar na gaita.</p> <p>Chicó: Ah, eu estava morto.</p> <p>Severino: Morto?</p> <p>Chicó: Completamente morto! Vi Nossa Senhora e Padre Cícero no céu!</p> <p>Severino: Mas em tão pouco tempo? Como foi isso?</p> <p>Chicó: Não sei, só sei que foi assim.</p> <p>Severino: E que foi que Padre Cícero lhe disse?</p> <p>Chicó: Disse: “ Essa é a gaitinha que eu abençoei antes de morrer. Vocês devem dá-la a Severino, que precisa dela mais do que vocês. ”</p> <p>Severino: Ah, meu Deus, só podia ser Meu Padrinho Padre Cícero mesmo! João, me dê essa gaitinha!</p>

(SUASSUNA, 2014, p.106-107)

O testemunho de Chicó constitui uma fonte credível, um argumento de autoridade porque traz a voz daquele que experimentou a morte e pode, portanto, eliminar a contestação de Severino ao estabelecer a “verdade” dos fatos. Ademais, assegura a veracidade da

argumentação de João Grilo, pois comprova sua tese perante o cangaceiro partindo dos valores reconhecidos por ele, isto é, do prestígio e devoção a Padre Cícero.

Ao citar *ipsis litteris* a mensagem enviada pelo padrinho, Chicó emprega o pseudodiscurso direto para tornar presente na consciência do cangaceiro as palavras do padre e levá-lo, por meio da persuasão, a aceitar o presente da dupla, a gaita. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.361) explicam que:

Mesmo as palavras alheias, reproduzidas pelo orador, mudam de significação, pois quem as repete sempre toma para com elas uma posição, de certa maneira nova, ainda que seja pelo grau de importância que lhes concede. Isso é verdade quanto a enunciados que figuram nos argumentos de autoridade.

Desse modo, ao agregar palavras alheias a sua argumentação, Chicó sensibiliza Severino, age sobre o *páthos*, o persuade e desperta nele o desejo de cumprir a vontade de seu padrinho Padre Cícero. Cria-se, a partir de então, um espaço de negociação entre as partes: Severino quer a gaita, João Grilo e Chicó desejam a liberdade, conforme nota-se no trecho abaixo:

Severino: Ah, meu Deus, só podia ser Meu Padrinho Padre Cícero mesmo! João, me dê essa gaitinha!

João Grilo: Então me solte e solte Chicó.

Severino: Não pode ser, João. Eu matei o bispo, o padre, o sacristão, o padeiro, e a mulher e eles morreram esperando. Se eu não matar você, vêm-me perseguir de noite, porque será uma injustiça com eles!

João Grilo: Mas mesmo eu lhe dando essa gaita? Você repare que eu podia ter morrido sem nada lhe dizer e você nunca saberia de nada, porque ninguém ia dar importância a uma gaita!

Severino: É verdade!

João Grilo: Eu lhe dei a oportunidade de conhecer Meu Padrinho Padre Cícero e você me paga desse modo!

Severino: Conhecer? Nunca tive essa sorte! Fui uma vez ao Juazeiro só pra conhecer Meu Padrinho, mas pensaram que eu ia atacar a cidade e fui recebido a bala!

João Grilo: Mas pode conhecê-lo agora.

Severino: Como?

(SUASSUNA, 2014, p.107-108)

Diante da condição imposta por João Grilo a Severino para obtenção da gaita, o cangaceiro justifica-se por meio do *argumentum a pari* ao afirmar “Eu matei o bispo, o padre, o sacristão, o padeiro, e a mulher e eles morreram esperando. Se eu não matar você, vêm me

perseguir de noite, porque será uma injustiça com eles!”. Também conhecido como regra de justiça, este tipo de argumento funda-se no princípio da identidade segundo a qual deve-se proporcionar tratamento igual a todo indivíduo pertencente a uma mesma categoria, portanto “considera-se injusta, por não ser imparcial, uma forma de agir em que se verifica um comportamento diferente relativamente a duas situações semelhantes” (PERELMAN, 1993, p.85). Por isso, uma vez mortos o bispo, o padre, o sacristão, o padeiro e a mulher, Severino deve proceder da mesma maneira quanto a João Grilo, se não quiser abrir um precedente e ser tomado por injusto pelos demais.

João Grilo, ao notar que Severino não adere a sua proposta, ressalta o objeto de desejo do cangaceiro na tentativa de fazer um acordo. Para conferir presença a sua argumentação, traz o objeto do discurso para o primeiro plano da consciência de Severino ao construir uma hipótese. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 165-166), “formular uma hipótese não é fazer uma afirmação isolada, pois a explicação desta só é possível pela enumeração das condições que se lhe impõem e das consequências que dela se deduzem”. Portanto, ao colocar em evidência as consequências advindas da hipótese “ eu podia ter morrido sem nada lhe dizer”, João Grilo atua de maneira direta sobre a sensibilidade do cangaceiro, sobre o *páthos*, pois mostrando-se gentil, bondoso e confiável, visa modificar as disposições afetivas de Severino, anular a problematização feita por ele anteriormente para, conseqüentemente, alterar seu julgamento. É válido, portanto, lembrar que:

A paixão é antes de tudo um estado de alma móvel, reversível, sempre suscetível de ser contrariado, invertido; uma representação sensível do outro, uma reação à imagem que ele cria de nós, uma espécie de consciência social inata, que reflete nossa identidade tal como esta se exprime na relação incessante com outrem. (MEYER, 2000, p. XXXIX)

Atuando sobre o *páthos* de Severino, Grilo mobiliza também sua imagem, seu *éthos*, para despertar a adesão do auditório. Ao apresentar-se e ser percebido como competente, razoável, equânime, sincero e solidário pelo cangaceiro, ele atinge a dimensão etótica moral e estratégica do discurso. Segundo Eggs (2011, p.30), essas dimensões constituem “as duas faces necessárias a qualquer atividade argumentativa” que visa convencer e persuadir o auditório, mesmo que a priori pareçam distantes uma da outra. Fundada na *epieikeia*, a dimensão moral é relativa a atitudes e virtudes tais como honestidade, benevolência, equidade; enquanto a dimensão estratégica, fundada na *héxis*, reúne hábitos, costumes, caráter. Ambas, quando empregadas simultaneamente pelo orador, constituem a “integridade discursiva e retórica” (EGGS, 2011, p.39) do *éthos*.

Grilo prossegue à atuação sobre o *páthos* e inspira confiança por meio da *eunóia*, pois mostra-se bem-intencionado, benevolente e disposto a prestar serviços a Severino. Essa simpatia ativa em relação ao cangaceiro está presente, inclusive, no vocabulário empregado por João Grilo, pois ao referir-se à gaita como “uma oportunidade de conhecer Meu Padrinho Padre Cícero”, ele ressalta a circunstância oportuna, favorável, conveniente, útil e benéfica advinda dessa oferta.

A fim de despertar definitivamente a adesão de Severino ao acordo proposto, Grilo apoia-se na relação ato-pessoa para pôr em evidência a ingratidão do cangaceiro. Segundo Perelman (2004, p.228)

O ato é que determina a nossa concepção do agente [...]. O valor que atribuímos ao ato nos estimula a atribuir um certo valor à pessoa [...]. Assim é que, concedendo valor a um juízo, formularemos por isso mesmo uma apreciação sobre o seu autor.

Assim, ao associar o ato ao agente, João Grilo constrói um *éthos* de ingratidão do cangaceiro que, mesmo sendo presenteado com uma “gaita milagrosa”, não desiste de matá-lo. Nesse processo, destaca, simultaneamente, o sentido positivo do “favor” e oculta o valor negativo da permuta que, segundo Aristóteles (2012), não deveria ser considerada favor.

Severino logo adere ao acordo proposto por João Grilo, pois traz, por meio da memória afetiva, um exemplo que fundamenta a argumentação desse. Ao relembrar que nunca teve direito à benção do Padrinho Padre Cícero, porque possui um *éthos* prévio de criminoso frente à sociedade, o cangaceiro reconhece ser esta uma oportunidade única e se interessa em ouvir o plano de Grilo, que, hábil e estrategicamente, muda o foco do antigo assunto em questão para escapar da morte já anunciada, conforme nota-se no trecho abaixo:

João Grilo: Seu cabra lhe dá um tiro de rifle, você vai visitá-lo. Então eu toco na gaita e você volta.

Severino: E se você não tocar?

João Grilo: Não está vendo que eu não faço uma miséria dessa? Garanto que toco.

Severino: Sua idéia é boa, mas por segurança entregue a gaita a meu cabra. [*João entrega a gaita*]. Agora eu levo um tiro e vejo Meu Padrinho?

João Grilo: Vê, não vê, Chicó?

Chicó: Vê demais! Está lá, vestido de azul, com uma porção de anjinhos em redor. Ele até estava dizendo: “ Diga a Severino que eu quero vê-lo.”

Severino: Ai, eu vou. Atire, atire!

Cangaceiro: Capitão!

Severino: Atire, cabra frouxo, eu não estou mandando?

Cangaceiro: Capitão!

Severino: Atire!

João Grilo: Homem, atire logo pelo amor de Deus!

O Cangaceiro ergue o rifle.

Severino: Espere. [*João, extremamente nervoso, ergue os braços pra o céu.*] Não se esqueça de tocar na gaita.

Cangaceiro: Não tenha cuidado, Capitão.

Severino: Então atire.

O Cangaceiro ergue o rifle de novo e atira. Severino cai e o Cangaceiro pega a gaita.

(SUASSUNA, 2014, p.108-110)

Discorrendo sobre o modo como Severino encontrar-se-ia com o Padrinho, Grilo apresenta uma solução para o problema colocado pelo cangaceiro, qual seja: “seu cabra lhe dá um tiro de rifle, você vai visitá-lo. Então eu toco na gaita e você volta”. Assim, satisfaz os desejos desse auditório pautado nas emoções e estimula o *páthos* novamente. Severino do Aracaju, entretanto, mostra-se desconfiado e temeroso diante dessa proposta. Ao questionar “e se você não tocar?”, demonstra que o *éthos* de Grilo ainda não constitui, por princípio, um argumento de autoridade, sua palavra de honra é destituída de valor para o cangaceiro que solicita, por segurança, a entrega da gaita a seu cabra, em quem pode confiar.

Enquanto a autoridade de João Grilo é questionada, a de Chicó, instituída pela experiência, é ressaltada por Grilo que recorre a ela para confirmar seu discurso ao questionar “Vê, não vê, Chicó?”. Sabe-se que, para criar emoção no discurso argumentativo, é indispensável a especificação, o detalhe; por isso Chicó fornece detalhes de seu encontro com Padre Cícero: ao descrever a vestimenta, especificar o lugar, mencionar os seres celestiais que acompanhavam o Padrinho e utilizar o pseudodiscurso direto, ele age diretamente sobre o *páthos* do cangaceiro, pois traz esses elementos ao primeiro plano da consciência e aumenta a presença no discurso.

Desse modo, por meio da argumentação, a dupla convence e persuade⁴³ o cangaceiro a encontrar-se com o Padrinho. Sobre essa dupla dimensão argumentativa composta pelo convencer e persuadir, Mosca (2007, p.297) elucida “argumentar é levar a aceitar o que está

⁴³ Embora saibamos que o matiz entre convencer e persuadir seja impreciso, porque depende do modo como o orador imagina os auditórios, julgamos importante elucidar as diferenças dessa dupla dimensão argumentativa no trecho acima, porque ao tomar a posição de orador/argumentador e construir sua estratégia argumentativa perante o cangaceiro, a dupla João Grilo e Chicó mostra-se preocupada tanto com o “resultado da ação”, quanto com o “caráter racional da adesão”, visto que ao simular a morte de Chicó, revestem-na de elementos patêmicos, para comprovar a Severino a eficácia da gaita e incitar sua vontade de possuí-la, gerando, assim, espaço para negociar a liberdade da dupla.

sendo posto, tanto pelo convencimento, com as devidas provas, como pela persuasão, na qual entram elementos como a sedução e outros de natureza passional”. Assim, ao simular a morte de Chicó, ambos provam, tanto por meio de evidências racionais, quanto subjetivas que, ao final, são dignos da credibilidade do cangaceiro.

Depois de atirar em Severino, o cabra, seguindo as ordens do capitão, pega na gaita para trazê-lo de volta à vida, mas João Grilo tenta impedi-lo por meio da argumentação:

João Grilo (*impedindo-o*): Não, deixe pra tocar depois! Deixe o pobre de Severino conversar mais um pedaço com Padre Cícero! Essas ocasiões são poucas, é preciso aproveitar.

Cangaceiro: Não, já deu tempo dele ver o padre. [*Toca na gaita*]. Capitão! [*Toca na gaita*]. Capitão! Capitão! [*Empurra Severino com o pé.*] Está morto!

João Grilo: Toque na gaita!

Cangaceiro (depois de tocar): Capitão! Ah, Grilo amaldiçoado, você matou o capitão!

João Grilo: Em cima dele, Chicó!

Atacam o Cangaceiro. Sem que ninguém veja a facada, João Grilo dá uns meneios e saltos de gato na frente do Cangaceiro, que puxa um revólver. Chicó imobiliza os braços do Cangaceiro, segurando-o por trás. Com uma das mãos força-o a apontar o revólver pra o chão.

João Grilo: Solte o homem, Chicó!

Chicó: Mas, João, soltar o homem com um revólver na mão?

João Grilo: Solte o homem, Chicó!

Chicó: João, você está doido? Não está vendo que o homem passa-lhe fogo?!

João Grilo: Solte o homem, Chicó!

Chicó: Pois então tome!

Solta o Cangaceiro, que cai no chão.

João Grilo: Eu não lhe disse que soltasse, homem? Na primeira visagem que eu fiz na frente dele, meti-lhe a faca na barriga!

Chicó: João, meu filho, você é grande! Vamos embora!

João Grilo: Nada disso, só saio daqui com o testamento do cachorro.

Vai ao lugar onde está o corpo de Severino e tira o dinheiro.

(SUASSUNA, 2014, p.110 - 112)

Na tentativa de postergar a descoberta do cabra quanto à ineficiência da gaita, Grilo, de modo persuasivo, refere-se a Severino piedosamente, ao chamá-lo de “pobre” remete ao “mal destruidor e aflitivo⁴⁴” a que o capitão foi exposto quando privado, no passado, de conhecer Padre Cícero. Ressalta, ademais, o lugar da qualidade em seu discurso, pois valoriza a ocasião única e, por isso preciosa, vivenciada pelo cangaceiro em companhia do Padrinho

⁴⁴ Refiro-me ao “mal destruidor e aflitivo” conforme descrito na concepção aristotélica de piedade que consiste “numa certa pena causada pela aparição de um mal destruidor e aflitivo, afetando quem não merece ser afetado”. (ARISTÓTELES, 2012, p.111)

naquele momento; assim, justifica ao cabra a imprescindibilidade de um tempo mais longo com Padre Cícero.

O discurso, entretanto, não se sustenta ante às evidências da morte de Severino, e o cabra põe-se a vingar o capitão atentando contra a vida de João Grilo. Na luta corporal com o cabra, Chicó zela pelo amigo, tanto que mesmo sob a ordem de soltura dada por Grilo, ele resiste, aponta uma consequência futura e teme pela vida do parceiro ao afirmar “não está vendo que o homem passa-lhe fogo?!”.
Após a suposta morte do cabra, João Grilo e Chicó vão em busca do testamento do cachorro para garantir-lhes o sustento, e Chicó, admirado com a inteligência do amigo, questiona:

Chicó: João, de tudo isso eu só não entendo uma coisa.

João Grilo: O que é?

Chicó: Como foi que você adivinhou que Severino vinha e preparou a história da bexiga?

João Grilo: Eu não advinhei coisa nenhuma, a bexiga estava preparada pra a mulher do padeiro, quando ela viesse reclamar o preço do gato. Eu ia ver se convencia o marido dela a dar-lhe uma facada, pra experimentar a gaita e me vingar do que ela me fez. Severino meteu-se no meio porque quis e de enxerido que era.

Chicó: Vamos embora, João!

João Grilo: Mas Chicó, tenha vergonha, você ainda está com medo?

Chicó: Estou, João, com um pressentimento ruim danado!

João Grilo: Então vamos embora, mas deixe de agouro.

Chicó sai para a cidade, mas João para no limia, erguendo teatralmente os braços.

João Grilo: E agora a vida boa e a independência pra João Grilo e pra Chicó, graças à minha altíssima sabedoria e ao testamento do cachorro.

Chicó (de fora): João, venha embora pelo amor de Deus!

João Grilo: Já vou, Chicó, João Grilo já vai.

O cangaceiro reergue dificilmente a cabeça, pega o rifle, atira em João e morre. João entra em cena segurando o espinhaço e senta-se no chão. Chicó volta correndo.

Chicó: Que foi isso, João?

João Grilo: O cabra estava vivo ainda e atirou em mim.

Chicó: Ai, minha Nossa Senhora, será que você vai morrer, João?

João Grilo: Acho que vou, Chicó, estou ficando com a vista escura.

Chicó: Ai meu Deus, pobre de João Grilo vai morrer!

João Grilo: Deixe de latomia, Chicó, parece até que nunca viu um homem morrer! Nisso tudo só lamento é perder o testamento do cachorro.

Morre.

Chicó: João, João! Morreu! Ai meu Deus, morreu pobre de João Grilo! Tão amarelo, tão safado e morrer assim! Que é que eu faço no mundo sem João? João! João! Não tem mais

jeito, João Grilo morreu. Acabou-se o Grilo mais inteligente do mundo. Cumpriu sua sentença e encontrou-se com o único mal irremediável, aquilo que é marca de nosso estranho destino sobre a terra, aquele fato sem explicação que iguala tudo o que é vivo num só rebanho de condenados, porque tudo o que é vivo morre. Que posso fazer agora? Somente seu enterro e rezar por sua alma.

Entre na igreja, limpando as lágrimas e aqui pode-se novamente interromper o espetáculo. Se se montar a peça com dois cenários, organiza-se então a cena para o julgamento que se segue. Mas pode-se continuá-lo com o mesmo cenário, usando-se somente pequenas modificações, já sugeridas no início e que o próprio texto a seguir esclarece.

(SUASSUNA, 2014, p. 112-115)

Diante do questionamento de Chicó, João Grilo demonstra domínio justamente sob dois pilares essenciais da Nova Retórica: o conhecimento do auditório e a adaptação constante do orador a ele. Ao analisar a situação argumentativa que se configurou na igreja, Grilo improvisa, adapta-se a ela, ao novo auditório que visa persuadir, Severino, e muda o discurso em função de seus interesses pessoais: sobreviver àquela situação junto com Chicó. Presumindo seu auditório de maneira adequada e conhecendo os meios suscetíveis de influenciá-lo, Grilo consegue mudar o desfecho da situação argumentativa com a ajuda de Chicó.

Ao sair da igreja e erguer os braços teatralmente, Grilo sente-se vitorioso e demonstra ter finalmente superado, por meio do discurso argumentativo, a injustiça social de que foi vítima a vida inteira, tanto que faz um autoelogio para valorizar as qualidades muitas vezes interpretadas como falta de caráter pelos demais. Ao afirmar “graças à minha altíssima sabedoria”, ele coloca um ponto final na dúvida a respeito de seu caráter, pois prova a força e eficácia de sua argumentação pelo simples fato de estar vivo e ter salvo o amigo.

Depois de levar um tiro do cabra em represália à morte de Severino, João Grilo morre. Sua morte mostra que, mesmo tendo o domínio do discurso, a engenhosidade e a inteligência para defender-se das injustiças sociais, o pobre é ainda vítima do sistema. Em seus últimos momentos de vida, é Chicó quem está ao lado do amigo, o socorre e sente piedade dele. Segundo Aristóteles (2012), sente-se piedade em relação a pessoas honradas. Grilo pode não ter sido honrado perante os demais, que o classificavam pejorativamente, mas perante Chicó ele dispunha de grande apreço, tanto que sua morte traz imensa tristeza ao parceiro, o que evidencia que, ao contrário do que alguns estudiosos da obra afirmam, João Grilo não é um herói sem nenhum caráter como o famigerado Macunaíma.

Chicó lamenta profundamente a morte do amigo e coloca-se na posição de dependente dele. Ao afirmar “Que é que eu faço no mundo sem João?”, ressalta a relação de cumplicidade e companheirismo da dupla. Reconhece também a singularidade e superioridade da

inteligência de Grilo em relação aos demais quando emprega um superlativo no âmbito do argumento de comparação presente na afirmação: “Acabou-se o Grilo mais inteligente do mundo”. Ademais, despede-se do amigo de maneira poética, pois retoma o trecho de uma citação já elogiada por Grilo no episódio da morte do cachorro e a coloca em novo contexto, como homenagem ao amigo. Ao afirmar que “a morte iguala tudo que é vivo num só rebanho de condenados, porque tudo o que é vivo morre”, Chicó coloca “ricos” e “pobres” no mesmo patamar, assim faz também o prenúncio do próximo ato da peça, em que todos encontram-se na mesma situação em meio ao julgamento *post mortem*.

De modo geral, observa-se que o *éthos* de João Grilo se redefine dinamicamente no espaço conflituoso das situações argumentativas presentes no segundo ato. Isso ocorre à medida que a audiência toma conhecimento de seus feitos e julga-o com base na relação ato-pessoa. Fundado em seus próprios valores, parte do auditório deprecia o *éthos* de Grilo frente aos atos cometidos por ele e muda, paulatinamente, sua concepção da pessoa.

Segundo Perelman (1993), os atos passados e presentes contribuem para a boa ou má-reputação do agente a depender, para além do ato, da pessoa que o avalia e dos interesses que apresenta. Assim, construir um *éthos* de desonestidade de João Grilo perante o bispo, por exemplo, interessava a Padre João na medida em que poderia culpá-lo pelo desentendimento com o Major Antônio Moraes e esconder de seu superior o real assunto em questão: a corrupção de um clérigo. Em confronto com Grilo, por ocasião do gato que descome dinheiro, também era conveniente para o padeiro, em sua queixa ao bispo, ressaltar as trapanças do funcionário e esconder a exploração de seu trabalho na padaria.

Chamado de “canalhinho amarelo”, “amarelo muito safado” pelo padre; de “ladrão”, “trapaceiro” pelo padeiro; de “amarelinho” por Severino; e de “amaldiçoado” pelo cabra, Grilo tem sua credibilidade afetada tanto em relação ao auditório que deseja persuadir, quanto frente aos possíveis leitores da obra, pois constrói-se um estereótipo depreciativo de sua pessoa.

Sendo o *éthos* “o ponto final do questionamento”, conforme ressalta Meyer (2007a), um princípio e um argumento de autoridade no qual e pelo qual a audiência busca respostas, dispor de uma imagem depreciativa perante o auditório torna a tarefa de João Grilo ainda mais árdua e desafiadora, pois exige que ele forje por efetivo o *éthos* projetivo, uma vez que:

A persuasão não se cria se o auditório não puder ver no orador um homem que tem o mesmo *éthos* que ele: persuadir consistirá em fazer passar pelo

discurso um *éthos* característico do auditório, para lhe dar a impressão de que é um dos seus que ali está. (MAINGUENEAU, 2008, p.15)

Diminuir essa defasagem entre o *éthos* projetivo, visado pelo orador e o efetivo, construído pelos ouvintes, exigiu de João Grilo conhecimento sobre o auditório, investigação de suas disposições afetivas, adequação do discurso tanto aos ouvintes, quanto à situação argumentativa apresentada, domínio das técnicas argumentativas pertinentes a cada auditório, certo grau de improvisação e flexibilidade para discutir novas perspectivas, relançar os assuntos em questão, reorganizar os planos com Chicó, prever o desfecho, quiçá os problemas e elaborar estratégias de precaução visando estabelecer, ao final, um quadro apropriado de negociação relacional com seus ouvintes/ argumentadores.

No terceiro ato da peça, observa-se que o *éthos* de João Grilo é, novamente, redefinido pelo auditório tendo em vista tanto seus atos passados, em vida, quanto seus atos presentes, *post mortem*. À medida que o julgamento avança, mesmo diante de um hábil promotor, cujo objetivo é declaradamente conduzir a alma de Grilo ao Inferno, uma nova imagem desse “amarelinho” se produz mediante a redenção de seus “pecados”.

5.4 ANÁLISE DO ATO III

A morte das personagens no segundo ato gera um julgamento posterior cuja problematidade se coloca em torno da condenação ou absolvição dos réus no plano espiritual. Apesar de esse julgamento ocorrer além do plano terrestre, pode-se afirmar que o lugar argumentativo em que se desenvolve a problemática é institucional, pois são respeitadas as hierarquias das instituições jurídica e religiosa na configuração do discurso de cada personagem.

Segundo Grácio (2013b, p.13), “[...] os lugares marcam muitas vezes as formas de argumentar e, nesse sentido, nunca podem ser abstraídos dos processos circunstanciados de argumentação”. Desse modo, nota-se que a depender da posição institucional que ocupa, a finalidade da argumentação para cada uma das partes é distinta. Àquelas personagens que estão sendo julgadas é conseguir absolvição divina; já para o Encourado é obter a condenação das personagens e levá-las ao inferno; à Compadecida, advogada de defesa, interceder pelos fiéis a fim de conseguir-lhes absolvição ou uma pena mais branda; a Manuel, na posição de juiz, proferir um veredicto justo e manter a ordem durante o julgamento, conforme pode-se notar nos respectivos trechos abaixo:

Bispo: Ai meu Deus! Valha-me Deus! Valha-me Deus nessa hora de angústia.
 Padre: São João, meu padroeiro, não me deixe ir para o inferno, pelo amor de Deus.
 Mulher ao Padeiro: Homem, tenha coragem pelo menos agora e dê uma palavra em nosso favor.
 Padeiro: Estou vendo se acho algum santo padeiro, pra me pegar com ele.
 (SUASSUNA, 2014, p.137-138)

Encourado a João Grilo: Você acha pouco? [...] A situação está favorável pra mim e dura pra vocês.
 Encourado a Severino: Acho que basta. Inferno nele. (SUASSUNA, 2014, p.136-137)

A Compadecida a Manuel: Intercedo por esses pobres que não têm ninguém por eles, meu filho. Não os condene. (SUASSUNA, 2014, p.149)

Manuel: Sim, é Manuel, o Leão de Judá, o Filho de Davi. Levantem-se todos, pois vão ser julgados. (SUASSUNA, 2014, p.127)
 Manuel ao Bispo: Não interrompa, não é momento para se discutir isso. Pode continuar. (SUASSUNA, 2014, p.131)

Manuel: Silêncio, João, já lhe disse que não interrompesse. (SUASSUNA, 2014, p.133)

Neste cenário, observa-se que a finalidade da argumentação é, enfim, “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.50) para desencadear a ação pretendida no momento adequado: seja ela absolvição ou condenação.

É necessário destacar ainda uma característica que confere a este discurso argumentativo um caráter particular, qual seja: embasar o julgamento em valores concretos da Igreja para legitimar as decisões tomadas pela justiça, valor abstrato. Sobre esta lógica de valores, Perelman e Olbrechts-Tyteca explicam:

Os valores intervêm, num dado momento, em todas as argumentações [...] Mas nos campos jurídico, político, filosófico os valores intervêm como base de argumentação ao longo de todo o desenvolvimento. Recorre-se a eles para motivar o ouvinte a fazer certas escolhas em vez de outras e, sobretudo, para justificar estas, de modo que se tornem aceitáveis e aprovadas por outrem. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 84-85)

A argumentação sobre os valores necessita de uma distinção, que julgamos fundamental e foi muito menosprezada, entre valores abstratos, tais como a justiça ou a veracidade, e valores concretos, tais como a França ou a Igreja. O valor concreto é o que se vincula a um ente vivo, a um grupo determinado, a um objeto particular, quando os examinamos em sua unicidade. [...] De fato, sejam quais forem os valores dominantes num meio cultural, a vida do espírito não pode evitar apoiar-se tanto em valores abstratos como em valores concretos. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 87)

Assim, observa-se, neste julgamento, que valores concretos são utilizados para sustentar valores abstratos, isto é, para delimitar o conceito de justiça e para resolver o assunto em questão, recorre-se às bases religiosas. Não é indiferente, entretanto, que a justiça, o bem ou o mal sejam definidos deste ou daquele modo, porque a partir destes conceitos são determinados os valores sociais em que se baseiam os encarregados de julgar e punir uma conduta. Esses valores são utilizados tanto pelo Direito como instrumentos úteis de ação jurídica no qual são embasadas acusação e defesa, quanto pela Igreja para condenar uma atitude avessa às Escrituras Sagradas. Isso ocorre porque, segundo Perelman, em uma sociedade majoritariamente cristã:

Uma moral de inspiração religiosa nos ordena a obedecer aos mandamentos divinos, sejam eles quais forem; é imoral desobedecer-lhes. O direito virá em

geral punir tal desobediência. Numa sociedade em que domina a religião, a moral e mesmo o direito nela se inspiram. (PERELMAN, 1996, p.315)

A dissonância entre os discursos das personagens gera dípticos argumentativos ao longo de todo o julgamento, à medida que os réus se acusam, discutem com as entidades espirituais, fazendo surgir novas situações de conflito que exigem, tanto de proponentes, quanto de oponentes, uma interação crítica e problematizante. O primeiro a promover essa articulação problematológica é João Grilo ao questionar o Cangaceiro no trecho abaixo:

João Grilo (*para o Cangaceiro*): Mas me diga uma coisa, havia necessidade de você me matar?

Cangaceiro: E você não me matou?

João Grilo: Pois é por isso mesmo que eu reclamei. Você já estava desgraçado, podia ter-me deixado em paz.

Severino: Eu, por mim, agora que já morri, estou achando até bom. Pelo menos estou descansando daquelas correrias. Quem deve estar achando ruim é o bispo.

Bispo: Eu? Por quê? Estou até me dando bem!

João Grilo: É, estão todos muitos calmos porque ainda não repararam naquele freguês que está ali, na sombra, esperando que nós acordemos.

Padre: Quem é?

João Grilo: Você ainda pergunta? Desde que cheguei que comecei a sentir um cheiro ruim danado. Essa peste deve ser o diabo.

(SUASSUNA, 2014, p.119- 120)

Observa-se que João Grilo circunscreve o assunto em questão, “ havia necessidade de você me matar?”, com o objetivo de provar o quão desnecessária, inconveniente e inoportuna foi sua morte, ora “o fato de poder perguntar, de escolher como lhe apraz as perguntas e a ordem na qual são formuladas, é uma vantagem incontestável para quem argumenta” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.558), porque não existe escolha neutra. Desse modo, ao questionar o Cangaceiro, Grilo evidencia uma consequência desfavorável, “a morte dele”, para julgar o ato realizado por aquele “matá-lo”. Na tentativa de atribuir-lhe culpa, emprega, assim, o argumento pragmático em que se avalia um ato, consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis.

O Cangaceiro, por seu turno, aproxima as duas situações e mostra simetria entre elas. Ao questionar “e você não me matou?”, emprega o argumento de reciprocidade para justificar seus atos e transformar a ação praticada em uma simples consequência de um ato cometido, primeiramente, por João Grilo. Ao evidenciar o princípio de reciprocidade, o Cangaceiro aplica a regra de justiça, segundo a qual deve-se destinar o mesmo tratamento a situações

integradas na mesma categoria, para inocentar-se perante o auditório e construir um *éthos* de pessoa “justa”.

Os argumentos de reciprocidade visam aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes. A identificação das situações, necessária para que seja aplicável a regra de justiça, é aqui indireta, no sentido de que requer a intervenção da noção de simetria. Uma relação é simétrica, em lógica formal, quando sua proposição conversa l_{he} é idêntica, ou seja, quando a mesma relação pode ser afirmada tanto entre *b* e *a* como entre *a* e *b*. A ordem do antecedente e do conseqüente pode, pois, ser invertida. Os argumentos de reciprocidade realizam a assimilação de situações ao considerar que certas relações são simétricas. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 250)

João Grilo, entretanto, protesta, contra-argumenta na tentativa de romper o vínculo causal já explicitado pelo Cangaceiro ao desmonstrar a simetria das situações no argumento de reciprocidade. Sobre o rompimento deste vínculo causal Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.303) afirmam:

[...] quem é acusado de ter cometido uma má ação pode esforçar-se por romper o vínculo causal e por lançar a culpabilidade em outra pessoa ou nas circunstâncias. Se conseguir inocentar-se terá, por esse próprio fato, transferido o juízo desfavorável para o que parecerá, nesse momento, a causa da ação.

Desse modo, ao afirmar “podia ter me deixado em paz”, João Grilo lança novamente a culpa no Cangaceiro, recrimina a ação desse, coloca-se na posição de inocente e sugere um desfecho favorável a seus interesses àquela situação.

Nota-se que, a partir da problematização anteriormente construída por Grilo, os demais personagens são instigados a perspectivar “os efeitos da morte”, baseados em seus juízos de valores. Diferentemente de João Grilo, para quem a morte é uma consequência negativa; Severino a associa a uma consequência positiva, o descanso de uma vida “cheia de correrias”, lutas e perigos no Cangaço. O bispo, em resposta à provocação do cangaceiro, “quem deve estar achando ruim é o bispo”, problematiza a hipótese aventada por Severino e mostra que o orador adversário produz elementos contraditórios ou fora do senso comum, ao afirmar: “estou até me dando bem!”.

Em meio a construção das perspectivas, João Grilo volta ao argumento pragmático para trazer um novo assunto em questão. Ao afirmar “estão todos muitos calmos porque ainda

não repararam naquele freguês que está ali, na sombra, esperando que nós acordemos”, Grilo parte de um efeito, de uma consequência no presente para salientar a causa no passado e alertar para o futuro que os espera, isto é, ele transfere o valor de um efeito para a causa, com o objetivo de constituir uma nova problematização.

Observa-se que o discurso de João Grilo desperta o interesse de seu auditório, uma vez que o padre pergunta “Quem é?”. Para que uma argumentação se desenvolva, conforme ressaltam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é essencial que os ouvintes lhe prestem alguma atenção. Captar a benevolência da audiência exige do orador, além de habilidade linguística estratégica, certas virtudes morais⁴⁵ que conferem credibilidade ao seu discurso. Grilo demonstra reuni-las a ponto de tomar a palavra e ser ouvido por seus pares, conforme constata-se no trecho em análise.

Apesar de aproximar o auditório de sua problematização, João Grilo não se intimida e nem deixa de repreendê-lo quando julga necessário. A questão “você ainda pergunta?”, dirigida ao padre, é usada para rejeitar e censurar seu questionamento, visto que já havia evidências da resposta. Ao mencionar o “cheiro ruim”, João Grilo explicita mais do que um indício, um ato que, segundo a concepção perelmaniana, permite construir e reconstruir nossa imagem da pessoa. Um ato é, afinal, “[...] tudo quanto pode ser considerado emanção da pessoa, sejam eles ações, modos de expressão, reações emotivas, cacoetes involuntários ou juízos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.339). O valor atribuído ao ato levamos a atribuir algum valor, seja positivo ou negativo, à pessoa que os pratica, porque “em certos casos, o que sabemos da pessoa não somente nos permite apreciar o ato, mas constitui o único critério para qualificá-lo” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.342). Assim, o “cheiro ruim” e o epíteto “peste” são elementos que fortalecem o estereótipo negativo do Demônio.

Esse estereótipo é reforçado não só pelas afirmações de João Grilo, como também pelo próprio posicionamento do Demônio que se mostra sombrio, severo, ameaçador e autoritário:

Demônio *saindo da sombra, severo*: Calem-se todos. Chegou a hora da verdade.
 Severino: Da verdade?
 Demônio: Da verdade, sim.
 João Grilo: Então desde já que estou desgraçado, porque comigo era na mentira.

⁴⁵ Refirimo-nos à *epiēkeia* que na *Retórica* de Aristóteles engloba atitudes e virtudes como honestidade, benevolência e equidade.

Demônio: Vocês agora vão pagar tudo o que fizeram.

Padre: Mas o que foi que eu fiz?

Demônio: Silêncio! Chegou a hora do silêncio pra vocês e do comando pra mim. E calem-se todos. Vem chegando agora quem pode mais do que eu e do que vocês. Deitem-se! Ouçam o que estou dizendo, senão será pior!

Desde que ele começou a falar, soam ritmadamente duas pancadas, fortes e secas, de tambor e uma de prato, com uma pausa mais ou menos longa entre elas, ruído que deve se repetir até a aparição do Encourado. Este é o Diabo, que, segundo uma crença do sertão do Nordeste, é um homem que se veste como vaqueiro. Esta cena deve se revestir de um caráter meio grotesco, pois a ordem que o Demônio dá, mandando que os personagens se deitem, já insinua o fato de que o maior desejo do Diabo é imitar Deus, resultado de seu orgulho grotesco. E tanto é assim, que ele tenta conseguir aí pela intimidação o tributo que Jesus terá depois, espontaneamente, quando de sua entrada. O Bispo é único a esboçar um movimento de obediência, mas, antes que ele se deite, o Encourado entra, dando pancadas de rebenque na perna e ajustando suas luvas de couro. Os mortos começam a tremer exageradamente e o Demônio corre pra junto dele, servil e pressuroso.

(SUASSUNA, 2014, p.120-121)

Ao empregar a modalidade injuntiva “calem-se”, o Demônio apoia-se na forma verbal para posicionar-se como autoridade, exigir respeito e submissão do auditório. Sabe-se, entretanto, que apesar de a forma do discurso impressionar a consciência dos ouvintes, ela não está apartada de todos os demais elementos situacionais que constituem o discurso argumentativo, portanto, não basta ordenar, é preciso, para se fazer cumprir a ordem, dispor de prestígio perante o auditório. O Demônio não dispõe desse mérito, por isso ao tentar argumentar baseando-se em sua autoridade, ele falha, impõe-se mais pelo medo do que pelo prestígio.

Ademais, ao anunciar “chegou a hora da verdade”, causa estranhamento e desconfiança no auditório, pois conhecido popularmente como “o pai da mentira”, o Demônio tenta alinhar-se à verdade por meio do seguinte pressuposto: “no passado se falava mentira” e “agora não se fala mais”. Sobre o pressuposto, Ducrot (1987, p.20) esclarece:

Se o posto é o que afirmo, enquanto locutor, se o subentendido é o que deixo meu ouvinte concluir, o pressuposto é o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato de comunicação [...] quanto ao pressuposto, mesmo que, de fato, nunca tenha sido introduzido anteriormente ao ato da enunciação, ele procura sempre situar-se em um passado do conhecimento.

Este estranhamento por parte do auditório é constatado por meio de seus questionamentos. Severino, o primeiro a notar a incoerência do Demônio, busca assegurar um acordo por meio do uso dialético da pergunta. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.123), “o uso dialético das perguntas e das respostas tende essencialmente a assegurar acordos explícitos, dos quais se poderá tirar partido em seguida”. Entretanto, antes que o cangaceiro completasse sua argumentação, João Grilo toma a palavra e tira partido dessa dialeticidade que norteia o assunto em questão ao estabelecer o vínculo causal de uma consequência no presente “estou desgraçado” à causa no passado “porque comigo era na mentira”.

Nota-se que o discurso do Demônio gera medo e insegurança no auditório: João Grilo destaca uma consequência negativa do julgamento, o padre mostra desentendimento sobre a situação na tentativa de eximir-se de culpa, e, assim, a autoridade do Demônio vai sendo construída e legitimada com base no autoritarismo e na ameaça, conforme é possível constatar também nos trechos: “Silêncio! Chegou a hora do silêncio para vocês e do comando pra mim [...] Ouçam o que estou dizendo, senão será pior!”.

O Demônio indica a conduta que os recém-chegados devem seguir em uma tentativa de se igualar a Deus, de ser visto como modelo. Sabe-se, entretanto, que “não se imita qualquer um; para servir de modelo, é preciso um mínimo de prestígio” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.414). Desprovido desse crédito, ele tenta se impôr ao auditório por meio da intimidação, conforme esclarece o palhaço/autor no trecho: “a ordem que o Demônio dá, mandando que os personagens se deitem, já insinua o fato de que o maior desejo do Diabo é imitar Deus [...] tanto é assim, que ele tenta conseguir aí pela intimidação o tributo que Jesus terá depois, espontaneamente, quando de sua entrada”.

Subserviente ao Encourado, o Demônio expressa sua condição de inferioridade ao reconhecer, por meio do argumento de transitividade presente no trecho “vem chegando agora quem pode mais do que eu e do que vocês”, sua subordinação àquele na cadeia hierárquica.

Entende-se por transitividade a propriedade formal de uma relação que permite passar da afirmação de que ela existe entre um termo e um segundo, e entre este segundo termo e um terceiro, para a conclusão de que ela existe entre o primeiro termo e o terceiro. Esta propriedade caracteriza relações como “igual a”, “incluído em”, “maior que”; a relação aRc é sempre verdadeira quando são verdadeiras as premissas aRb e bRc . (PERELMAN, 1993, p. 88)

Com base na ligação matemática transitiva, pode-se representar a relação de superioridade entre o Encourado, o Demônio e os mortos recém-chegados da seguinte maneira:



Figura 5: Argumento de transitividade

O caráter quase - lógico desta argumentação é também permeado pelo *páthos*, uma vez que a construção discursiva do conteúdo patêmico é indissociável do conteúdo lógico do discurso, conforme ressalta Plantin (2008), o orador suscita emoções no auditório para persuadi-lo e conduzi-lo à ação. Pode-se observar este movimento na interação argumentativa abaixo, pois a presença de elementos emocionais que constituem o argumento utilizado pelo Encourado, afetam diretamente o Demônio.

Demônio: Desculpe, fiz tudo pra que eles se deitassem, mas não houve jeito.
 Encourado *ríspido*: Cale-se. Você nunca passará de um imbecil. Como se eu vivesse fazendo questão de ser recebido dessa ou daquela maneira!
 Demônio: Peço-lhe desculpas, não foi isso que eu quis dizer.
 Encourado: Foi exatamente que você quis dizer. É terrível ter-se um sonho como o que eu tive e ver que ele vai ancorar nesse embrutecimento da inteligência e da dignidade!
 Demônio: Isso pode acontecer comigo. Eu posso me sentir assim, mas o senhor...
 Encourado: Cale-se, já disse! Que me importa o que você faz ou sente? O que desgosta é ver minha imagem refletida em você, uma imagem profundamente repugnante. Mas vamos aos fatos. Que vergonha! Todos tremendo! Tão corajosos antes, tão covardes agora! O Senhor Bispo, tão cheio de dignidade, o Padre, o valente Severino...E você, o Grilo que enganava todo mundo, tremendo como qualquer safado!

(SUASSUNA, 2014, p.122)

Na tentativa de se desculpar e justificar seus supostos erros, o Demônio submete-se humildemente à autoridade do Encourado. Este, entretanto, tomado pela ira, o agride por meio de um argumento *ad personam*, desqualifica-o e demonstra que seu *éthos*, na posição de súdito, foi eivado.

Enquanto o Encourado, pedindo desculpas aos mortos, visa reconstituir seu *éthos* diante deles ao desassociar-se da imagem já construída pelo Demônio; esse tenta desvincular-

se das acusações feitas pelo Encourado e ao afirmar “não foi isso que eu quis dizer” esforça-se para reconstruir seu *éthos* perante seu superior. Nota-se, portanto, que apesar de ambos empenharem-se nessa tarefa de reconstrução dos *ethé*, o auditório a que procuram influenciar é diverso. O Encourado argumenta com o auditório particular, o Demônio, visando um terceiro, os mortos, responsável por julgar a pertinência de seu discurso argumentativo; já o Demônio visa diretamente o auditório particular em sua argumentação, o Encourado, e, por consequência, constrói também uma imagem de si perante o terceiro, os mortos, que não é o objeto central de seu discurso.

Nesse processo dinâmico de reconstrução dos *ethé*, as questões delimitam os papéis de proponentes, oponentes e terceiros na situação argumentativa⁴⁶ delineada. Enquanto o Demônio, respondendo à questão subjacente “de quem é a culpa pela desorganização dos mortos”, culpa aquele que representa o terceiro, isto é, os mortos recém-chegados ao afirmar “fiz tudo para que eles deitassem, mas não houve jeito”, na tentativa de eximir-se da responsabilidade assumida como súdito perante o Encourado, ele propõe, indiretamente, que esse reforce sua autoridade e puna os mortos por não obedecerem às suas ordens.

O Encourado, entretanto, opõe-se a esse posicionamento e lança uma nova problemática representada discursivamente pelo trecho “como se eu vivesse fazendo questão de ser recebido dessa ou daquela maneira”. Ao fazê-lo, opõe-se ao Demônio, desmente-o e reconstrói seu *éthos* perante o terceiro impondo “respeito”, “medo” pelo modo como trata seu súdito, além disso desvincula-se do *éthos* de seu representante ao mencionar o desgosto que sente ao ver sua imagem refletida no Demônio.

A partir do lugar argumentativo institucional de promotor que ocupa dentro do julgamento, o Encourado conduz a argumentação visando ao resultado que deseja obter: a condenação dos réus, conforme pode-se notar no trecho abaixo:

Encourado: [...]. Mas vamos aos fatos. Que vergonha! Todos tremendo! Tão corajosos antes, tão covardes agora! O Senhor Bispo, tão cheio de dignidade, o Padre, o valente Severino... E você, o Grilo que enganava todo mundo, tremendo como qualquer safado!

João Grilo: Que é que posso fazer? Já disse mais de cem vezes a mim que não tremesse e tremo. Desde que ouvi aquelas pancadas que comecei a sentir um calafrio danado.

⁴⁶ Cabe ressaltar que, na concepção retórica de argumentação o orador é aquele que toma a palavra, portanto pode ser representado, no modelo dialogal de Plantin, tanto pelo proponente, quanto pelo oponente ou terceiro, a depender de seu objetivo em relação à questão discutida: o discurso de proposição é sustentado pelo Proponente, o de oposição pelo Oponente e o de dúvida e questionamento é definidor da posição do Terceiro, que julga a pertinência das argumentações. A representação proposta na figura aproxima cuidadosamente essas duas concepções teóricas tendo ciência de que seus termos não são diretamente equivalentes, visto que são teorias diferentes.

Encourado: E tem razão, porque o que vai lhe acontecer é uma coisa muito séria. [*Sorrindo.*] É engraçado como vocês empregam às vezes a palavra exata, sem terem consciência perfeita do fato. O que você sentiu foi exatamente um arrepio de danado. [*Severo, ao Demônio.*] Leve todos para dentro.

Severino: Ai meu Deus, vou pagar minhas mortes no inferno!

Bispo: Senhor demônio, tenha compaixão de um pobre bispo!

Encourado: Ah, compaixão...Como pilhéria é boa! Vamos, todos para dentro. Para dentro, já disse. Todos para o fogo eterno, pra padecer comigo.

O Demônio começa a perseguir os mortos e o alarido dele é terrível. Ele vai agarrando um por um e os mortos vão se desvencilhando, aos gritos.

Bispo: Ai! Leve o padre!

Padre: Ai! Leve o sacristão!

Sacristão: Ai! Leve Severino!

Severino: Ai! Leve o cabra!

(SUASSUNA, 2014, p.122-124)

Ao se dirigir aos réus, o Encourado resolve apresentar como “fato” aquilo que pende para a construção de uma imagem covarde desse auditório. Sabe-se, entretanto, que toda argumentação é seletiva, portanto, ao empregar argumentos de comparação por oposição para se referir ao comportamento dos réus no trecho “ Tão corajosos antes, tão covardes agora!”ou mesmo rotular João Grilo de “safado”, o Encourado escolhe as palavras e a ordem do discurso que lhe convém visando ao efeito que deseja obter: a desqualificação dos mortos.

Conforme se pode observar no trecho “ e você, o Grilo que enganava todo mundo, tremendo como qualquer safado!”, o ato de tremer é associado à construção da pessoa e interpretado pelo Encourado como uma demonstração de medo por parte de João Grilo, que, sendo safado, está ciente das consequências as quais sofrerá.

[...] a interpretação pode ser, não mera seleção, mas também criação, invenção de significações –, essas diversas interpretações nem sempre são incompatíveis, mas o destaque de uma delas, o lugar que ela ocupa no primeiro plano da consciência, amiúde recua as outras para a sombra. O essencial de grande número de argumentações resulta desse jogo de inúmeras interpretações e da luta para impor algumas delas, suprimir outras. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.138)

Essa estratégia argumentativa visa intimidar Grilo, pois condena-o antecipadamente por atos que não foram julgados. João Grilo, entretanto, não esmorece e contra-argumenta, isto é, problematiza o discurso do Encourado ao questionar “que é que posso fazer?”. Por

meio da pergunta, ele afirma não haver causa para a consequência apontada e justifica “já disse mais de cem vezes a mim que não tremesse e tremo”. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.180), em alguns casos, “a pergunta visa menos à busca de um motivo do que à busca da razão pela qual não o encontraremos; ela é sobretudo afirmação de que não há motivo suficientemente explicativo”. Desse modo, Grilo tenta inocentar-se das acusações feitas pelo Encourado, desconstruir o vínculo causal e romper a ligação de coexistência ato/pessoa.

O Encourado, por meio de argumentos pragmáticos, apresenta sarcasticamente a consequência futura das ações já praticadas por João Grilo na terra e revela a causa da tremedeira daquele, assumindo, assim, sua autoria, conforme pode-se observar na representação abaixo:



Figura 6: Argumento pragmático

A transferência de valores entre os elementos da cadeia causal efetua-se indo da causa ao efeito ou do efeito à causa; a diferença está no que se pretende dar ênfase na superfície do discurso argumentativo de acordo com o interesse do orador. Portanto, ao destacar as consequências futuras a que está sujeito João Grilo por efeito de sua conduta na Terra, o Encourado gera temor e lamentação nos demais réus.

Enquanto Severino clama a Deus e se aflige pela consequência que sofrerá, o Bispo faz diferente dos demais: dirige-se ao Encourado de maneira respeitosa e subalterna, reconhecendo-o como autoridade na tentativa de aproximar-se e dissuadi-lo de seus propósitos. Para tanto, emprega o argumento *ad misericordiam*, apela para o *páthos* e visa despertar a compaixão do Encourado ao se autodenominar “pobre”.

Aristóteles (2003, p.53), no entanto, define a compaixão como “certo pesar por um mal que se mostra destrutivo ou penoso, e atinge quem não o merece”. Portanto, para que o discurso do Bispo de fato persuadissem o Encourado, seria preciso que esse o considerasse não merecedor de tal castigo, digno de honra, pois “sente-se piedade quando se crê que existem pessoas honradas” (ARISTÓTELES, 2012, p.112), o que declaradamente não ocorre. Vale ressaltar, ainda, que, ao clamar por compaixão, o Bispo recorre a um conjunto de valores não pertencentes ao domínio de seu auditório, o Encourado, o que impacta negativamente em sua argumentação. Considerando que os valores são a base da argumentação e influenciam todo seu desenvolvimento, o orador não pode desconsiderá-los ao presumir seu auditório.

Ao rejeitar o argumento *ad misericordiam* do Bispo, o Encourado reforça seu *éthos* de crueldade e fortalece sua autoridade perante os demais, ordenando-lhes “ vamos, todos para dentro. Todos para o fogo eterno, pra padecer comigo”. Estes, no entanto, receosos do desfecho anunciado, recusam-se a fazê-lo e ao afirmarem “ Bispo: Ai! Leve o padre!, Padre: Ai! Leve o sacristão!”, Sacristão: Ai! Leve o Severino!, Severino: Ai! Leve o cabra!”, constroem réplicas ao Encourado baseados na hierarquia de valores a que estavam sujeitos quando em vida na Terra. Vale ressaltar que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), as hierarquias de valores estruturam a argumentação e caracterizam o auditório, pois a maneira como este constrói sua escala valorativa no discurso, revela o contexto social em que argumenta e a ideologia dominante vigente. No trecho mencionado acima, esta hierarquia pode ser representada da seguinte maneira:



Figura 7: Hierarquia de valores

Observa-se que o modo como os valores são hierarquizados revela uma relação de superioridade dos mais abastados sobre os mais pobres, tal qual ocorria em vida; isso se dá porque acreditam ainda ser um auditório de elite neste novo espaço.

O auditório de elite nem sempre é considerado assimilável ao auditório universal, longe disso. Com efeito, ocorre muitas vezes que o auditório de elite queira ficar distinto do homem comum; nesse caso, a elite é caracterizada por sua situação hierárquica. [...] O auditório de elite só encarna o auditório universal para aqueles que lhe reconhecem o papel de vanguarda e de modelo. Para os outros, ao contrário, ele constituirá apenas um auditório particular. O estatuto do auditório varia conforme as concepções que se têm. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 37-38)

O Encourado, no entanto, não reconhece tal estatuto como válido. Ao ordenar “todos para fogo eterno”, não faz diferença entre classes sociais; trata, apenas, de condená-los. Diante da condenação imposta, João Grilo posiciona-se como autoridade perante os demais réus, censura a desordem e questiona tanto seus companheiros, quanto o Encourado a respeito da sentença prévia, do tribunal sem apelação, conforme pode-se observar no trecho abaixo:

João Grilo: Parem, parem! Acabem com essa molecagem!

Seu grito é tão grande que todos param e o silêncio se faz.

João Grilo: Acabem com essa molecagem. Diabo dum barulho danado! É assim, é? É assim, é?

Encourado: Assim como?

João Grilo: É assim, de vez? É só dizer “pra dentro” e vai tudo? Que diabo de tribunal é esse que não tem apelação?

Encourado: É assim mesmo e não tem para onde fugir!

João Grilo: Sai daí, pai da mentira! Sempre ouvi dizer que pra se condenar uma pessoa ela tem de ser ouvida!

Bispo: Eu também. Boa, João Grilo!

Padre: Boa, João Grilo!

Mulher: Boa, João Grilo!

Padeiro: Você achou boa?

Mulher: Achei.

Padeiro: Então eu também achei. Boa, João Grilo!

Severino: É isso mesmo e eu vou apelar pra Nosso Senhor Jesus Cristo, que é quem pode saber.

Encourado: Besteira, maluquice!

Padre: Besteira ou maluquice, eu também apelo. Senhor Jesus, certo ou errado, eu sou padre e tenho meus direitos. Quero ser julgado, antes de ser entregue ao diabo.

Aqui começam a soar pancadas de sino, no mesmo ritmo das de tambor anteriores. O Encourado começa a ficar agitado.

João Grilo: Ah! Pancadinhas benditas! Oi, está tremendo? Que vergonha, tão corajoso antes, tão covarde agora! Que agitação é essa?

Encourado: Quem está agitado? É somente uma questão de inimizade. Tenho o direito de me sentir mal com aquilo que me desagradou.

João Grilo: Eu, pelo contrário, estou me sentindo muito bem. Sinto-me como se minha alma quisesse cantar.

Bispo *estranhamente emocionado*: Eu também. É estranho, nunca tinha experimentado um sentimento como este. Mas é uma vontade esquisita, pois não sei bem se ela é de cantar ou de chorar.

Esconde o rosto entre as mãos. As pancadas do sino continuam e toca uma música de aleluia. De repente, João ajoelha-se, como que levado por uma força irresistível e fica com os olhos fixos fora. Todos vão-se ajoelhando vagarosamente. O Encourado volta rapidamente as costas, para ver o Cristo que vem entrando. É um preto retinto, com uma bondade simples e digna nos gestos e nos modos. A cena ganha uma intensa suavidade de iluminação. Todos estão de joelhos, com o rosto entre as mãos.

Encourado *de costas, grande grito, com o braço ocultando os olhos*: Quem é? É Manuel?

Manuel: Sim, é Manuel, o Leão de Judá, o Filho de Davi. Levantem-se todos, pois vão ser julgados.

(SUASSUNA, 2014, p.124-126)

Ao questionar a autoridade do Encourado, João Grilo tematiza um novo assunto em questão e demonstra, por meio de sua argumentação, que o discurso daquele é incoerente. Usa dialeticamente as perguntas “É assim, é?” , “É só dizer ‘pra dentro’ e vai tudo?” para construir um acordo explícito sobre o ponto a ser julgado e expor o problema “Que diabo de tribunal é

esse que não tem apelação?” confrontando, assim, as perspectivas dissonantes. Desse modo, ele revela incongruências em relação à construção do gênero judiciário naquele contexto, visto que, em uma audiência judicial para além da acusação, há também a defesa.

A resposta do Encourado “É assim mesmo e não tem para onde fugir!” tenta assegurar, por meio da autoridade de seu *éthos*, que naquele gênero judiciário não há defesa, argumento facilmente refutável que reforça as incoerências anteriormente apontadas e confirma a razoabilidade do questionamento de João Grilo. Cabe ressaltar que “se formulado, um argumento fraco, facilmente refutável, pode prejudicar o prestígio de quem se compromete, com isso, a defendê-lo contra as eventuais objeções” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 545). Portanto, baseada em uma argumentação frágil, a imagem do Encourado é desgastada à medida que João Grilo refuta o argumento de autoridade e questiona o prestígio daquele ao considerá-lo “pai da mentira”.

Após desqualificar o Encourado, Grilo expõe a incompatibilidade de seu argumento ao ressaltar “sempre ouvi dizer que pra se condenar uma pessoa ela tem de ser ouvida” e incita aquele a reestruturá-lo, porque “trazer a lume a incoerência de um conjunto de proposições é expô-lo a uma condenação inapelável, é obrigar quem não quer ser qualificado de absurdo a renunciar pelo menos a certos elementos do sistema” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.221). Esta reestruturação discursiva, apesar de necessária, não ocorre, e a argumentação de João Grilo ganha adesão dos demais réus que irão buscar a defesa.

A partir de então inicia-se um embate mais característico de um gênero judicial com todos os seus atributos: réus, promotor, defensor e juiz. João Grilo, antes visto de maneira depreciativa por seus pares, destaca-se, agora, pelo domínio do discurso frente às autoridades com as quais argumenta; adquire, assim, voz e espaço perante os demais na interação argumentativa e reconstrói, gradativamente, seu *éthos*.

Baseada na argumentação de Grilo, a autoridade do Encourado é deposta e a adesão à tese proposta por aquele leva o auditório a assumir o Ser perfeito como modelo. As religiões fornecem esse modelo inquestionável aos homens, graças à ideia ou imagem que elas apresentam de Deus, como um Ser perfeitamente bom, digno de inspiração e reverência. Ao apelar para “quem pode saber”, Severino reveste a figura de Jesus Cristo de prestígio e confere autoridade a ela em contraposição ao Encourado.

Esse, entretanto, procura demonstrar que a tese não está de acordo com a natureza das coisas, não atinge o âmago da questão e, por meio de um argumento *ad rem*, desqualifica a

ideia de Severino na tentativa de dissuadir o restante do auditório; contudo não obtém o resultado desejado, pois o padre apoia a iniciativa do cangaceiro.

O apelo a Jesus Cristo, com o qual o padre concorda, é transformado em um meio discursivo para atingir um fim: “ser julgado, antes de ser entregue ao diabo”. Sobre a relação meio-fim, Perelman (1993, p.101) explica que “a transformação de um meio em fim, e de um fim em meio, coincide com sua valorização ou com sua desvalorização”. Assim, “a existência de um meio eficaz que permita realizar um desejo dará a este último uma consistência suficiente para o transformar em fim” (PERELMAN, 1993, p.102).

Portanto, ao concordar com Severino, o padre valoriza o apelo como meio para conferir consistência a seu discurso e alcançar propósitos pessoais. Empenhado em garantir os “direitos” que julga ter, o pároco vale-se também do cargo religioso como meio de autoridade para garantir este fim, o que fica evidente no trecho “eu sou padre e tenho meus direitos”. Dessa maneira, diferencia-se dos demais réus e julga-se superior a eles porque em vida foi instituído representante divino pela Igreja. As relações meio-fim elucidadas acima podem ser representadas do seguinte modo:

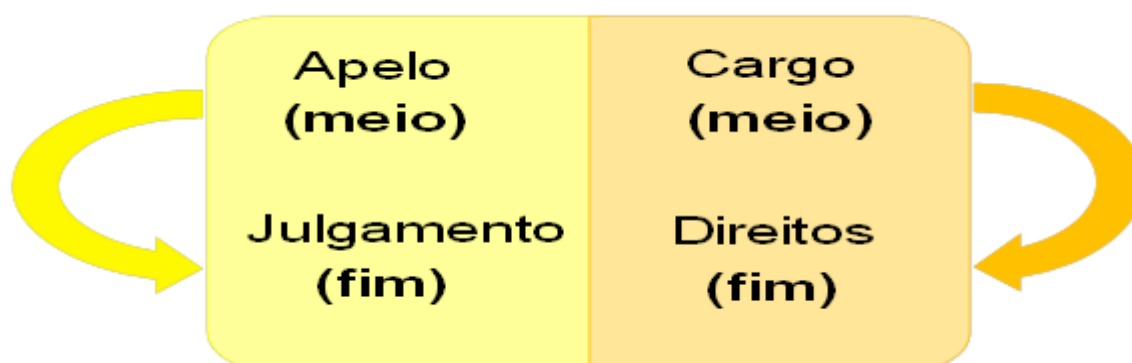


Figura 8: Argumento meio-fim

Diante das reivindicações do auditório, Manuel se faz presente e, à medida que se manifesta, incomoda o Encourado, causando-lhe inquietações notadas por João Grilo, que o critica por meio de um contradiscurso de réplica: “ está tremendo? Que vergonha, tão corajoso antes, tão covarde agora!”. Ao repetir as palavras daquele que anteriormente insinuou-lhe covardia, Grilo utiliza contra o adversário tudo quanto pode ser considerado declaração sua, enreda-o e torna complexa a tarefa de refutar-lhe a argumentação.

O Encourado, entretanto, na tentativa de romper as ligações construídas por João Grilo, baseia sua refutação no argumento por dissociação das noções que determina um

remanejamento mais profundo dos dados conceituais que esteiam a argumentação. A partir do par “aparência – realidade” representado textualmente da seguinte maneira:

APARÊNCIA	=	Que vergonha, tão corajoso antes, tão covarde agora!
REALIDADE		Quem está agitado? É somente uma questão de inimizade.

Quadro 20: Argumento por dissociação das noções: par aparência x realidade

Para desvincular seu *éthos* da imagem de covarde construída por Grilo no termo I, o Encourado indica, no termo II, de que maneira o termo I deve ser interpretado em uma tentativa de justificar, frente ao auditório, sua reação diante da presença de Manuel. Ao fazê-lo, reduz a questão a uma mera inimizade e desvaloriza a argumentação de seu oponente, pois a relaciona ao erro. Seu discurso, entretanto, se enfraquece quando é evidenciado, por meio de seus próprios atos, o temor que sente em relação à autoridade de Manuel, uma vez que não suporta a presença dele e “volta rapidamente as costas para não ver o Cristo que vem entrando”.

Os réus, em contrapartida, regozijam-se, descrevem, de maneira emocionada a manifestação de Manuel, são tomados pelo *páthos* e persuadidos pelo *éthos* daquele que se autodenomina “Leão de Judá”, “Filho de Davi”, epítetos que deixam imutáveis certas características cuja estabilidade fortalece sua autoridade perante o auditório. Assim, conforme relembra Plantin (2008, p.118) “a problemática do *éthos* e do *páthos* se recobrem”, pois a construção moral do orador depende do repertório emocional que suscita no auditório a fim de influenciar-lhe os ânimos e a razão.

Desta forma, inicia-se de fato o julgamento do auditório. João Grilo, Severino, o Cabra, o Bispo, o Padre, o Sacristão, o Padeiro e a Mulher serão ouvidos por Manuel, acusados pelo Encourado e defendidos por Nossa Senhora, a Compadecida.

Manuel: Sim, é Manuel, o Leão de Judá, o Filho de Davi. Levantem-se todos, pois vão ser julgados.

João Grilo: Apesar de ser um sertanejo pobre e amarelo, sinto perfeitamente que estou diante de uma grande figura. Não quero faltar com o respeito a uma pessoa tão importante, mas se não me engano aquele sujeito acaba de chamar o senhor de Manuel.

Manuel: Foi isso mesmo, João. Esse é um de meus nomes, mas você pode me chamar também de Jesus, de Senhor, de Deus...Ele gosta de me chamar Manuel, ou Emanuel, porque pensa que assim pode se persuadir de que sou somente homem. Mas você, se quiser, pode me chamar de Jesus.

João Grilo: Jesus?

Manuel: Sim.

João Grilo: Mas espere, o senhor é que é Jesus?

Manuel: Sou.

João Grilo: Aquele Jesus a quem chamavam Cristo?

Jesus: A quem chamavam, não, que era Cristo. Sou, por quê?

João Grilo: Porque ...não é lhe faltando com o respeito não, mas eu pensava que o senhor era muito menos queimado.

Bispo: Cale-se, atrevido.

Manuel: Cale-se você. Com que autoridade está repreendendo os outros? Você foi um bispo indigno de minha Igreja, mundano, autoritário, soberbo. Seu tempo já passou. Muita oportunidade teve de exercer sua autoridade, santificando-se através dela. Sua obrigação era ser humilde, porque quanto mais alta é a função, mais generosidade e virtude requer. Que direito tem você de repreender João porque falou comigo com certa intimidade? João foi um pobre em vida e provou sua sinceridade exibindo seu pensamento. Você estava mais espantado do que ele e escondeu essa admiração por prudência mundana. O tempo da mentira já passou.

João Grilo: Muito bem. Falou pouco mas falou bonito. A cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto.

Manuel: Muito obrigado, João, mas agora é sua vez. Você é cheio de preconceitos de raça. Vim hoje assim de propósito, porque sabia que isso ia despertar comentários. Que vergonha! Eu, Jesus, nasci branco e quis nascer judeu, como podia ter nascido preto. Para mim tanto faz um branco como um preto. Você pensa que eu sou americano para ter preconceito de raça?

Padre: Eu, por mim, nunca soube o que era preconceito de raça.

Encourado *sempre de costas pra Manuel*: É mentira. Só batizava os meninos pretos depois dos brancos.

Padre: Mentira! Muitas vezes batizei os pretos na frente.

Encourado: Muitas vezes, não, poucas vezes; e, mesmo essas poucas, quando os pretos eram ricos.

Padre: Prova de que eu não me importava com a cor, de que o que me interessava...

Manuel: Era a posição social e o dinheiro, não é, Padre João? Mas deixemos isso, sua vez há de chegar.

(SUASSUNA, 2014, p.127-129)

Diante da presença de Manuel, João Grilo é o primeiro a formular, por meio da pergunta, um juízo de fato para confirmar que se trata realmente de Jesus Cristo. As perguntas, conforme salienta Grácio (2012), são instrumentos que permitem desenhar os assuntos em questão e dirigir a atenção do auditório para determinados aspectos da argumentação, portanto enquanto pergunta a Manuel “o senhor é que é Jesus?”, Grilo vai selecionando os elementos do discurso que valem a pena ressaltar e construindo, paulatinamente, uma imagem de si.

Sabendo que o *éthos* efetivo difere do projetivo, ele se orna da virtude que o auditório espera dele para construir-se discursivamente perante Manuel. Desse modo, ao se definir “sertanejo, pobre e amarelo”, Grilo destaca, por meio da definição oratória, certas características que julga relevante valorizar diante daquele auditório, apropria-se do estereótipo vigente a respeito de sua pessoa para construir um *éthos* de humildade perante a divindade, adaptando sua argumentação aos valores que ele crê interiorizados e reconhecidos por seu auditório, Manuel. Assim visa despertar o *páthos* na audiência, pois apresenta-se como um homem simples, sincero (*phrónesis*) e transmite uma imagem agradável de si (*eúnoia*).

Vale observar ainda que, nessa construção *etótica*, Grilo vale-se da locução conjuntiva subordinativa concessiva “apesar de” para impor uma quebra de expectativa no discurso e revelar que um sertanejo pobre é sim capaz de reconhecer uma grande figura, ao contrário do que indica o implícito do qual parte sua argumentação. Assim, faz uma crítica em relação à construção de seu estereótipo pelos demais e, de certo modo, argumenta em favor dessa desconstrução.

Após confirmar que se trata, de fato, de Cristo, Grilo coloca em questão a cor da pele daquele. Ao afirmar “pensava que o senhor era menos queimado”, ele se embasa no estereótipo vigente de Jesus, segundo a visão eurocêntrica, para criticar-lhe a aparência e legitimar seu preconceito de raça sob a afirmação “a cor pode não ser das melhores, mas o senhor fala bem que faz gosto”.

Cabe observar ainda que apesar de João Grilo inicialmente argumentar em favor da desconstrução de um estereótipo associado a ele “sertanejo, pobre e amarelo”, também se fundamenta nas imagens prontas, nas representações coletivas cristalizadas para construir sua argumentação e criticar a cor da pele de Jesus. Isso ocorre porque o discurso do orador parte de uma *doxa* comum, de um conjunto de valores e crenças armazenados na memória coletiva que constitui o pano de fundo presente em qualquer argumentação em maior ou menor grau. Os *tópoi*, lugares comuns, de que falava Aristóteles são indispensáveis e compõem o repertório em que o orador deve apoiar-se para persuadir.

Por efeito da exposição declarada de tais preconceitos de raça, o Bispo vale-se de seu cargo, da autoridade que lhe foi instituída na Terra, para censurar João Grilo e ordenar-lhe silêncio. Ao fazê-lo, ele presume de modo equivocado sua audiência, isto é, projeta uma imagem de seu auditório, Manuel, que não corresponde à realidade, pois esse assinala discordância em relação àquela atitude e repreende o religioso, ordenando que se cale e

colocando em questão a autoridade do Bispo, seu *éthos*, enquanto representante de sua Igreja ao problematizar “com que autoridade está repreendendo os outros?”

Manuel, então, passa a expor o *éthos* efetivo do bispo, descrever seu comportamento mundano e compará-lo com o *éthos* projetivo de um representante da Igreja de Cristo. Essa comparação demonstra uma ruptura entre os *ethé*, característica do gênero judiciário de que falava Aristóteles, pois neste cenário o choque entre as imagens e perspectivas exige que sejam expostas as razões pelas quais se comete a injustiça, o dano, e as disposições de quem os comete para que o juiz possa avaliar a pertinência das argumentações e construir um veredicto.

Na situação argumentativa acima, entretanto, Manuel ocupa duplo lugar argumentativo. Além de julgar o Bispo, também o acusa por atos ilícitos frente à Igreja e oferece, assim, indícios de seu veredicto no final do julgamento. Ao avaliar suas ações como representante da Igreja, Manuel coteja-o, ainda, com João Grilo e inverte a hierarquia de valores segundo a qual o Bispo seria “superior” a Grilo para conceder um valor superior a esse, visto que ele caracteriza melhor a essência, o padrão valorizado por Manuel, cuja base se assenta na verdade e na sinceridade, conforme pode-se notar no trecho “ João foi um pobre em vida e provou sua sinceridade exibindo seu pensamento. Você estava mais espantado do que ele e escondeu essa admiração por prudência mundana. O tempo da mentira já passou”.

Em meio à discussão sobre preconceitos de raça, o padre tenta transmitir um *éthos* de leigo sobre o tema. Esse *éthos*, entretanto, é contestado pelo Encourado que imediatamente o acusa de ser preconceituoso. Desenha-se, então, um novo assunto cuja problematização se instala a partir da questão “teria o padre preconceito de raça?”. Ao argumentar contra o padre, o Encourado justifica-se com base em uma regra de justiça, pois demonstra por meio da distinção entre “ pretos” e “brancos” que o padre infringiu a regra segundo a qual deve-se oferecer tratamento idêntico a seres de mesma categoria, representada, para ele, pelas crianças e não por suas etnias.

A fim de defender-se, o padre rejeita a categoria destacada pelo Encourado para condená-lo e enfatiza o lugar da ordem⁴⁷, pois ao afirmar “ muitas vezes batizei os meninos pretos na frente” confere prioridade e superioridade aos primeiros, isto é, os “pretos” em relação aos demais “ brancos”. Diante dessa defesa, o Encourado constrói uma réplica e ressalta a posição social dos “pretos” batizados pelo pároco. Ao fazê-lo, distingue estes dos

⁴⁷ Segundo Aristóteles (2007), a prioridade de ordem se refere à posição relativa de duas coisas numa série e ao valor dado a cada uma delas.

demais e revela os interesses financeiros escusos daquele ao valorizar essa categoria; desse modo, coloca em questão, para além do preconceito de raça praticado pelo padre, o social. Padre João constrói nova réplica para defender-se, mas não refuta a acusação de preconceito social, preocupa-se apenas em negar o racial, tanto que Manuel parte dessa categoria da classe social, apontada pelo Encourado, para acusá-lo desse tipo de preconceito ao afirmar “era a posição social e o dinheiro, não é, Padre João?”

Cabe ressaltar que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), quando se demonstra a coerência ou a incoerência de uma conduta, quase sempre se fará alusão à regra de justiça, por isso as acusações do Encourado, baseadas em argumentos quase-lógicos, comparáveis a raciocínios formais matemáticos, são empregadas para condenar os atos do padre e sustentam, inclusive, a conclusão de Manuel que, persuadido pelos argumentos expostos pelo Encourado, tende a declará-lo culpado.

Associa-se, dessa forma, ato e pessoa numa constante interação. Ao padre é atribuída culpabilidade neste cenário jurídico-religioso porque transgrediu a norma, os preceitos e mandamentos da Igreja, especialmente aqueles relacionados à acepção de pessoas, conforme descrito na Bíblia Sagrada: “se, todavia, fazeis acepção de pessoas, cometeis pecado, sendo arguidos pela lei como transgressores” (Tiago 2:9). Desse modo, o valor dado ao ato constrói a concepção da pessoa e contribui para composição de seu *éthos*, que, na perspectiva de Manuel, é condenável.

O julgamento prossegue de acordo com a hierarquia religiosa. É chegada a vez de o Bispo ser acusado pelo Encourado no trecho abaixo:

Manuel (ao Encourado): [...] Faça a acusação do bispo. [Aqui, por sugestão de Clênio Wanderley, o Demônio traz um grande livro que o Encourado vai lendo].

Encourado: Simonia: negociou com o cargo, aprovando o enterro de um cachorro em latim, porque o dono lhe deu seis contos.

Bispo: E é proibido?

Encourado: Homem, se é proibido eu não sei. O que eu sei é que você achava que era e depois, de repente, passou a achar que não era. E o trecho que foi cantado no enterro é uma oração da missa dos defuntos.

Bispo: Isso é aí com meu amigo sacristão. Quem escolheu o pedaço foi ele.

Encourado: Falso testemunho: citou levemente o Código Canônico, primeiro para condenar o ato do padre e contentar o ricoço Antônio Moraes, depois para justificar o enterro. Velhacaria: esse bispo tinha fama de grande administrador, mas não passava de um político, apodrecido de sabedoria mundana.

Bispo: Quem fala! Um desgraçado que se perdeu por causa disso...

Manuel: Não interrompa, não é o momento para se discutir isso. Pode continuar.

Encourado: Arrogância e falta de humildade no desempenho de suas funções: esse bispo, falando com um pequeno, tinha um orgulho só comparável à subserviência que usava para tratar com os grandes. Isto sem se falar no fato de que vivia com um santo homem, tratando-o sempre com o maior desprezo.

Bispo: Com um santo homem, eu?

Encourado: Sim, o frade.

Bispo: Só aquele imbecil mesmo pode ser chamado de santo homem!

Encourado: O processo de santificação dele está encaminhado por aí. Ele acaba de pedir para ser missionário e vai ser martirizado. Pra mim isso não passa de uma tolice, mas aí pra Manuel você está se desgraçando.

Bispo: Mas é possível que aquele frade...

Manuel: É perfeitamente possível e não diga mais nada. Mais alguma coisa?

Encourado: Não, estou satisfeito.

(SUASSUNA, 2014, p.130-132)

Observa-se que a problematidade subjacente à discussão acima perpassa pela seguinte questão: o bispo será condenado? Perspectivas são desenhadas e polarizadas com o objetivo de persuadir Manuel dos interesses e anseios de cada argumentador, visando, em última instância, condenação ou absolvição.

A fim de provar que o bispo deve ser condenado, o Encourado constrói uma ligação que serve para fundamentar a estrutura do real pelo caso particular, isto é, parte de um caso específico, a conduta do bispo, a confronta com os valores admitidos pelo auditório, Manuel e sua Igreja, para generalizar seus atos e condená-lo. Desse modo, ele constrói um antimodelo do bispo, pois, ao apontar seus pecados, demonstra que suas ações destoam dos valores estabelecidos pelos mandamentos bíblicos e constrói um *éthos* herege daquele.

Ao acusá-lo de simonia, falso testemunho, velhacaria, arrogância e falta de humildade, observa-se que o Encourado visa construir uma imagem de hipócrita do bispo e aproximá-lo a dos fariseus e escribas censurados por Cristo no Novo Testamento justamente por encarnarem o antimodelo de sua Igreja, conforme se observa nos seguintes trechos da Bíblia Sagrada:

Ai de vós, escribas e fariseus, hipócritas! Pois que sois semelhantes aos sepulcros caiados, que por fora realmente parecem formosos, mas interiormente estão cheios de ossos de mortos e de toda a imundícia. Assim também vós exteriormente pareceis justos aos homens, mas interiormente estais cheios de hipocrisia e de iniquidade. (MATEUS, 23: 27-28)

O modelo, que serve de norma de conduta, é respeitado pela competência, autoridade e prestígio social dos quais desfruta, é desconstruído pelo Encourado, porque os preceitos

morais de inspiração religiosa que deveriam ser preponderantes na conduta do bispo são, na verdade, postos em prática a serviço de seus interesses pessoais.

Cabe notar, entretanto, que enquanto o Encourado desconstrói a figura do bispo como autoridade e modelo perante a Igreja de Cristo, constrói a do frade como modelo, pois à medida que o qualifica como “um santo homem”, confirma seu “processo de santificação” e “martírio”, torna-o santo, digno de beatificação e de veneração pública.

Sabe-se, no entanto, que o processo de santificação é póstumo, não ocorre em vida como aponta o Encourado. A constituição apostólica *Divinus Perfectionis Magister* presente no Código de Direito Canônico da Igreja Católica (1983, p.307) dispõe que “cabe aos Bispos diocesanos investigar acerca da vida, virtudes ou martírio e fama de santidade ou de milagres aduzidos daquele cuja canonização se pede”.

Portanto, ao prenunciar o futuro do frade, apresentá-lo como o modelo e contrapô-lo ao antimodelo, o Encourado age ironicamente com o objetivo de despertar o *páthos*, provocar ira no Bispo e persuadir Manuel de que aquele não é digno de salvação. Essa técnica argumentativa revela-se eficiente à medida que o bispo, enfurecido, insulta o frade, chama-o de “imbecil” e é imediatamente repreendido por Manuel, que o censura “ não diga mais nada”.

Por referência a um modelo, pode-se determinar o antimodelo. Em vista disso, o Bispo, que era modelo na Terra, devido à sua posição hierárquica na Igreja, passa a ser antimodelo no plano celestial, e o Frade, que era desprezado, humilhado no plano terreno, passa a ser exaltado no plano celestial, tal qual nos mandamentos bíblicos segundo os quais: “Deus resiste aos soberbos, mas dá graça aos humildes” (Tiago 4:6), “porquanto qualquer que a si mesmo se exaltar será humilhado, e aquele que a si mesmo se humilhar será exaltado” (Lucas 14:11). A balança para a qual pende tais valores de base religiosa pode ser assim representada:

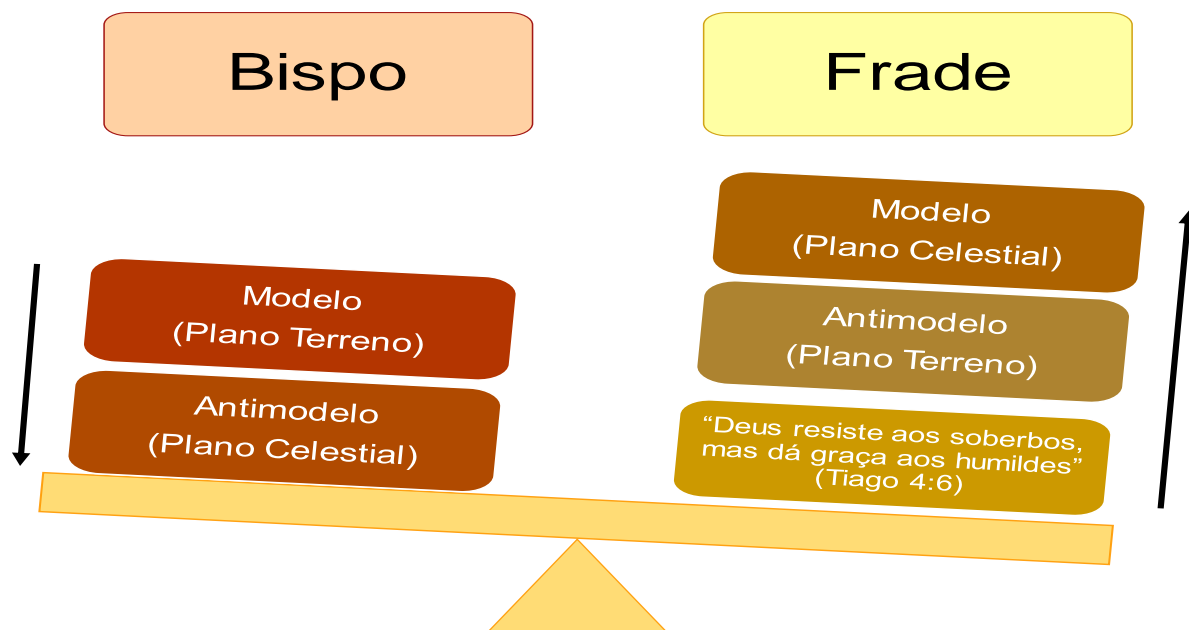


Figura 9: Argumento modelo x antimitelo

Nota-se que, apesar de, por vezes, simular desconhecimento das Escrituras Sagradas e do Código de Direito Canônico da Igreja Católica a fim de confundir o auditório⁴⁸, o Encourado embasa suas premissas argumentativas neles, utiliza-os como argumento de autoridade para servir a interesses próprios visando persuadir o juiz, Manuel, de que os réus merecem ser condenados segundo os valores e normas da Igreja.

O julgamento prossegue; é chegada a vez de Padre João ser acusado pelo Encourado. Nesta situação argumentativa, emerge uma problematidade característica da confrontação discursiva entre os argumentadores e do lugar argumentativo que ocupam: enquanto o Encourado, na posição de promotor, dedica-se a condenar o padre, esse, na condição de réu, empenha-se em construir uma imagem de si digna de absolvição perante Manuel, conforme pode-se notar no trecho abaixo:

Manuel: [...] Então acuse o padre.

Padre: De mim ele não tem nada o que dizer!

Encourado: É o que você pensa, minha safra hoje está garantida. Tudo o que eu disse do bispo pode se aplicar ao padre. Simonia, no enterro do cachorro, velhacaria, política mundana, arrogância com os pequenos, subserviência com os grandes.

Padre: Mas não citei o Código Canônico em falso.

Encourado: Em compensação, acaba de incorrer em falta de coleguismo com o bispo.

Padre: E o que eu fiz aqui ainda voga?

⁴⁸ Referimo-nos ao trecho em que o Encourado é questionado pelo Bispo a respeito da prática de simonia e aquele lhe responde “homem, se é proibido eu não sei”.

Manuel: Não, isso é confusão do demônio.

Encourado: E ele tinha ainda outro defeito que o bispo nunca teve.

Padre: Qual era?

Encourado: A preguiça. Deixava tudo nas costas do sacristão e a paróquia ficava completamente entregue a esse patife, por sua culpa.

Sacristão: Patife é você.

João Grilo (*ao sacristão*): Homem, que o diabo deve ser pior do que você, deve, mas você tinha uma ruindade bem apurada!

Manuel: Silêncio, João, já lhe disse que não interrompesse.

João Grilo: O senhor me desculpe, mas a língua fica balançando na boca que chega me dá uma agonia. Eu posso ouvir um safado desses dizendo que prestava e ficar calado?

Manuel: Deixe a acusação para o colega dele.

Sacristão: Colega?

Manuel: É brincadeira minha, mas, depois que João chamou minha atenção, notei que o diabo tem mesmo um jeito assim de sacristão.

Encourado: Protesto contra essas brincadeiras! Aqui é um lugar sério.

Manuel: Calma, rapaz, você não está no inferno. Lá, sim, é um lugar sério. Aqui pode-se brincar.

(SUASSUNA, 2014, p.132-134)

Diante da questão que se impõe, padre João demonstra, inicialmente, autoconfiança quanto a seus atos, pois declara “de mim não tem nada o que dizer?”. Desse modo, coloca-se em um patamar de superioridade em relação ao bispo, pois julga-se inocente. No entanto, à medida que o Encourado o compara com aquele e aponta também seus pecados, o pároco é obrigado a se defender, porque ao estabelecer um vínculo entre os atos de ambos com o propósito de inferiorizar o padre, o Encourado, baseado em uma grandeza relativa, impressiona vivamente a mente de Manuel para condená-lo. Vale ressaltar a importância da escolha dos termos a serem aproximados na comparação:

Na argumentação quase lógica é raro que o termo de comparação seja determinado de forma rígida. Como o recurso a este argumento visa menos informar do que impressionar, a indicação de uma grandeza numérica absoluta poderá ser, para o efeito, menos eficaz do que a indicação de uma grandeza relativa, mas na condição de que o termo de comparação seja bem escolhido. (PERELMAN, 1993, p.94)

Portanto, comparar numericamente os pecados de ambos, poderia não surtir o mesmo efeito que aproximá-los e tornar o bispo o referencial a partir do qual se medem as transgressões do padre. Essa comparação com um antímodo preestabelecido pelo Encourado

é prejudicial ao *éthos* do padre, por isso ele argumenta pela dissociação das noções e tenta distanciar-se dessa imagem de si afirmando: “mas eu não citei o Código Canônico em falso”. Ao fazê-lo, evidencia que foram indevidamente associados elementos os quais deveriam ficar separados e visa modificar a estrutura da argumentação construída pelo seu oponente mostrando que a aparência, termo I da dissociação, tem um estatuto equívoco, e a realidade, termo II, fornece o critério que permite distinguir a validade dos aspectos do termo anterior. A dissociação pode ser representada da seguinte maneira:

APARÊNCIA	=	“ Tudo o que eu disse do bispo pode se aplicar ao padre. Simonia, no enterro do cachorro, velhacaria, política mundana, arrogância com os pequenos, subserviência com os grandes.”
REALIDADE	_____	“Mas não citei o Código Canônico em falso”.

Quadro 21: Argumento por dissociação das noções: par aparência x realidade

Nota-se que para diferenciar-se do antimodelo, o padre realça o *éthos* de herege do bispo evidenciando, por meio da dissociação das noções, a simonia, isto é, a venda de bens espirituais, ato altamente recriminável pela Igreja Católica, conforme determina o Código de Direito Canônico (1983, p. 240-241) “ Cân. 1380 — Quem por simonia celebrar ou receber um sacramento, seja punido com interdito ou suspensão” e “ Cân. 1389 — § 1. Quem abusar do poder eclesiástico ou do cargo seja punido segundo a gravidade do acto ou da omissão”.

Ao perceber a técnica de defesa utilizada pelo padre, o Encourado, de modo astuto, constrói nova acusação “ acaba de incorrer em falta de coleguismo com o bispo”, esta, entretanto, não é considerada válida por Manuel, uma vez que incide sobre o presente e não sobre o passado, característica preponderante no gênero judiciário sobre o qual se põe a questão de justificação ou condenação dos atos e pessoas.

A fim de condenar o padre, o Encourado parte da dissociação já construída para conceder-lhe caráter ainda pior que o bispo e inferiorizá-lo, pois ao afirmar “ele tinha ainda outro defeito que o bispo nunca teve” e apontar a preguiça como seu grave delito, deprecia o *éthos* do pároco perante Manuel e exige sua condenação, uma vez que essa é classificada pela Igreja Católica como uma das sete mais graves desvirtudes humanas, geradoras de todo o vício.

Apontando o pecado capital do padre, o Encourado insulta o sacristão e caracteriza-o como “patife” para conferir maior relevo à falta daquele. Observa-se que essa construção

étotica do sacristão por meio de uma figura de escolha, a definição oratória, traz ao plano da consciência aspectos que valorizam o argumento do Encourado, pois reiteram as consequências negativas da ausência do padre em suas funções.

O Sacristão, incomodado com a imagem pré-construída de si, porque ainda seria julgado por Manuel, retruca ao Encourado, visando desconstruir esse *étos*, mas é interrompido por João Grilo, que, ao compará-lo com o Diabo, destaca sua “ruindade bem apurada” para inferiorizá-lo e fazer coro à argumentação do Encourado.

Manuel, responsável por manter a ordem no tribunal, repreende a interrupção de João Grilo, valorizando, deste modo, os lugares argumentativos de cada um. Grilo, reconhece a autoridade do juiz, mas não deixa de lançar-lhe uma pergunta retórica a fim de introduzir um apelo à comunhão e impressionar-lhe a mente com o objetivo de intervir tanto no veredicto do sacristão, quanto no seu, pois ao questionar “ eu posso ouvir um safado desses dizendo que prestava e ficar calado?”, qualifica negativamente aquele, enquanto constrói, de maneira patêmica, um *étos* de sinceridade e honestidade a seu respeito.

Cabe observar que apesar de repreender João Grilo, Manuel é persuadido por ele, porque, de fato, compara o Encourado ao sacristão a partir de um tom irônico e cômico presente no seguinte trecho “depois que João chamou minha atenção, notei que o diabo tem mesmo um jeito assim de sacristão”. Essa, entretanto, não é a única situação em que Grilo atua sobre as instâncias do judiciário; é necessário ressaltar que, ao longo de todo o julgamento, ele tematizará assuntos em questão e construirá suas perspectivas a fim de despertar tanto a adesão de Manuel, quanto da Compadecida, dos demais réus e até mesmo do Encourado, conforme observar-se-á mais adiante.

Ao ver sua figura comparada a de um sacristão ao qual despreza, o Encourado é desqualificado e protesta, de modo rude, contra o tom irônico e jocoso de Manuel quanto à situação. Na tentativa de repreendê-lo remete à seriedade das instâncias celestiais e traz em seu discurso o seguinte pré-construído “o céu é um lugar sério”. Manuel, entretanto, opõe-se a essa representação, pois ao afirmar “Lá (inferno), sim, é um lugar sério. Aqui pode-se brincar”, move os estereótipos dessas instâncias celestiais “céu x inferno”, inverte as imagens pré-concebidas e cristalizadas desses lugares enunciativos a fim de reconstruí-las frente ao leitor, desse modo desestabiliza a *doxa* sobre a qual se fundamentam os valores e crenças do auditório/leitor.

Manuel retoma o julgamento, e é chegada a vez de o sacristão ser acusado pelo Encourado, conforme observa-se no trecho abaixo:

Manuel: [...] Acuse o sacristão.

Encourado: Esse sujeito foi quem tramou a história do enterro. Foi ele quem saiu cantando o trecho da missa atrás do cachorro, com olho nos três contos. Hipocrisia e autossuficiência, chegaram aí, ficaram. E, além de tudo, roubava a igreja.

Padre: Ah patife!

Manuel: Ah patife não, Padre João, o senhor devia dizer “ Ah patifes”, porque faz tempo que eu não vejo tanta coisa ruim junta.

(SUASSUNA, 2014, p.134)

Assim como os demais membros do clero, o sacristão é também acusado de simonia, pois ao realizar o ritual de exéquias do cachorro Xaréu em latim, visava apenas a obtenção de lucro. Sua avareza era tamanha que o Encourado o acusa de roubo. Desse modo, embasado nos pecados capitais condenados pela Igreja Católica e no oitavo mandamento⁴⁹ da Bíblia Sagrada, “não furtarás”, ele tenta persuadir Manuel de que o sacristão é digno de punição.

Entretanto, antes mesmo que o caso fosse julgado, Padre João insulta o sacristão e censura suas ações. Ao fazê-lo, porém, é advertido por Manuel, que o corrige com o objetivo de incluí-lo na categoria em questão, a dos “patifes”. A correção, figura de escolha, incide sobre a apresentação de um juízo de valor fundado tanto no *lógos*, isto é, na argumentação do Encourado, quanto no *éthos* dos eclesiásticos e manifesta, de maneira patêmica, uma tomada de posição de Manuel.

Findam-se, assim, as acusações formais contra os membros do clero e passa-se, então, ao julgamento do padeiro e de sua mulher. Apesar de o assunto em questão, evidentemente, permanecer em torno da condenação ou absolvição do casal, o julgamento difere um pouco dos eclesiásticos, pois ambos não ocupam o mesmo lugar argumentativo daqueles e, portanto, não têm a responsabilidade de representar formalmente a Igreja. Para acusá-los, o Encourado prefere desqualificá-los em função da posição social que ocupam, o patronato, conforme observa-se no trecho abaixo:

Manuel: [...] E o padeiro?

Encourado: Ele e a mulher foram os piores patrões que Taperoá já viu.

Mulher: É mentira!

João Grilo: É não, é verdade. Três dias passei...

Manuel: Em cima de uma cama, com febre, e nem um copo d'água lhe mandaram. Já sei, João, todo mundo já sabe dessa história, de tanto ouvir você contar.

João Grilo: Mas eu posso? Me diga mesmo se eu posso! Bife passado na manteiga pra o cachorro e fome pra João Grilo. É demais!

⁴⁹ Vale ressaltar que o Código de Direito Canônico não exclui a obrigatoriedade do Decálogo e nem nega a importância da disciplina na Igreja de Deus.

Encourado: Avareza do marido, adultério da mulher. Bem-medido e bem-pesado, cada um era pior que o outro.

João Grilo: Está aí Chicó que o diga.

(SUASSUNA, 2014, p.134-135)

A acusação construída a partir de um argumento de comparação visa, por meio da avaliação de um termo de referência, desqualificar os patrões. Ao empregar um superlativo relativo de superioridade nessa construção, o Encourado individualiza os atos dos patrões, torna-os únicos para rebaixá-los em relação a classe do patronato.

A escolha desse percurso acusatório, entretanto, não é ocasional. O Encourado conhece bem o auditório que deseja influenciar com sua argumentação: acusar o padeiro e a esposa a partir do lugar argumentativo que ocupam em relação a João Grilo confere a ele uma vantagem admirável, uma vez que pode persuadir o funcionário a testemunhar contra os patrões. Cabe ressaltar que o auditório nem sempre é a pessoa a quem o orador interpela pelo nome, ele pode escolher, em meio a muitos, falar para um grupo específico e é exatamente isto o que ocorre neste trecho: apesar de acusar o padeiro e a esposa, o Encourado visa despertar o *páthos* em João Grilo para que este tome a palavra e deponha contra os patrões, fazendo coro a sua acusação.

Apesar de negar as acusações do Encourado, a mulher não é capaz de argumentar contra João Grilo, pois quando este expõe todo o zelo reservado ao cachorro em contraposição ao tratamento desumano concedido a ele na condição de funcionário, acusa-a por meio da argumentação pela regra de justiça, e evidencia a quebra de um princípio que rege este tipo de argumento, qual seja, “a aplicação de tratamento idêntico a seres ou situações integrados numa mesma categoria” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.248) , assim revela a hierarquia de valores⁵⁰ sobre a qual se fundamentam os atos da patroa, a superioridade dos animais sobre os homens, a questiona e apela à comunhão com o auditório, pois dirige-se a Manuel por meio de uma pergunta retórica visando impressionando-lhe a mente, despertar-lhe o *páthos*.

O testemunho de João Grilo constitui, nesta situação argumentativa, argumento de autoridade e adquire extremo valor na construção da acusação, pois na condição de

⁵⁰ Cabe salientar que, segundo Perelman e Tyteca (2005), a regra de justiça reconhece o valor argumentativo da justiça formal, segundo a qual seres da mesma categoria devem ser tratados igualmente. Entretanto, não especifica quando dois objetos fazem parte de uma mesma categoria, nem que tratamento é preciso dispensar-lhes. Por isso, a partir de uma situação concreta será necessário classificar previamente os objetos e aplicar precedentes quanto ao modo de tratá-los. A regra de justiça fornecerá o fundamento que permite passar de casos anteriores a casos futuros. Portanto, no trecho acima, Grilo se fundamenta na inversão da hierarquia de valores da patroa para acusá-la de injustiça, visto que a hierarquia admitida pela *doxa* e tomada como precedente em situações outras é fundamentada sob a superioridade dos homens sobre os animais, não o contrário.

funcionário, sua palavra desfruta de prestígio suficiente para reestabelecer o estatuto de fato da acusação e trazer verossimilhança ao caso, constitui, portanto, prova inartística, nos termos de Aristóteles.

Apoiado na autoridade de João Grilo, enquanto testemunha e, portanto, prova da acusação, o Encourado conclui sua argumentação destacando os pecados cometidos pelo casal: “avareza do marido” e “adultério da mulher”. Para fazê-lo, fundamenta-se tanto sobre os pecados capitais amplamente condenados pela Igreja Católica, quanto sobre o Decálogo reconhecido por ela, isto é, alicerça-se novamente sobre fontes de autoridade. À acusação de adultério, João Grilo acrescenta ainda a “autoridade” do nome de Chicó que, na condição de amante da mulher e, portanto, testemunha dos atos de lascívia da patroa, poderia comprovar a argumentação do Encourado. Descuida, porém, do fato de que essa testemunha, ausente, não é considerada prova inartística de qualquer discurso, porque não pode atestar nada no plano celestial, conforme observado por Manuel no trecho abaixo:

João Grilo: Está aí Chicó que o diga.

Manuel: Chicó?

João Grilo: Ah, é verdade, Chicó ficou. Já estava tão acostumado a aperrear pobre de Chicó que me esqueci de que ele tinha ficado. É um amigo meu.

Manuel: Eu o conheço, estou até de olho nele por causa das histórias que vive contando.

João Grilo: Aquilo é o sol. Não vá ligar isso não. O sol do sertão é quente e Chicó começa a ver demais. É o sol.

Manuel (*ao Encourado*): Anote aí negação do livre arbítrio contra João.

Encourado: Está anotado.

Manuel: Pois desanote. Não está vendo que é brincadeira? João sale lá o que é livre arbítrio, homem?

João Grilo: É isso mesmo, desanote e não tem nada de fazer cara feia que não adianta. Eu não sei o que é isso não, mas sei que você quer é me desgraçar.

(SUASSUNA, 2014, p.135-136)

A parceria da dupla é tão grande que ultrapassa os limites do céu e da Terra, pois mesmo após a morte, João Grilo não deixa de demonstrar apreço pelo amigo. Ao menor sinal de acusação contra ele, defende-o perante Manuel e coloca-o na condição de vítima das adversidades climáticas do sertão. Ao estabelecer um vínculo causal entre as mentiras de Chicó e o sol do sertão, Grilo enfatiza a causa, o clima, para amenizar a consequência, a mentira e inocentá-lo; desse modo, incorre na negação do livre arbítrio do amigo, pois uma vez condicionado pelas circunstâncias climáticas do sertão, Chicó não teria a possibilidade de escolher em função de sua própria vontade, conforme predispõem os textos bíblicos que

embasam o livre arbítrio⁵¹. Por isso, seria mero padecedor, condenado a sofrer as consequências do clima e da terra seca sertaneja, assim como tantos outros.

A defesa de Chicó, reflete, entretanto, em uma acusação sobre João Grilo, pois ao analisar a construção argumentativa desse, Manuel acusa-o de infringir a lei do livre arbítrio pela qual todo ser humano é preservado, segundo a Bíblia Sagrada. Antes, porém, que Grilo esboçasse qualquer defesa sobre o assunto em questão, Manuel age misericordiosamente e admite ser esta uma brincadeira ao justificar perante o Encourado “ João lá sabe o que é livre arbítrio, homem?”, desse modo, expõe a inocência do acusado e mostra o *éthos* de humildade daquele perante esta autoridade, é complacente e tolerante com João Grilo.

O julgamento prossegue; Severino e o cabra são acusados pelo Encourado, que, certo de suas condenações, questiona a necessidade de se proceder formalmente à acusação porque os crimes são evidentes, conforme observa-se no trecho:

Manuel: Acuse Severino e o cabra dele.

Encourado: E precisa? São dois cangaceiros conhecidos. Mataram mais de trinta.

Manuel: É verdade?

Severino: É. Matei, não vou negar.

Encourado: Acho que basta. Inferno nele.

Manuel: Espere, isso também não é assim de repente não. Davi fez coisa muito pior, traindo o amigo com a mulher e mandando ainda por cima o pobre morrer na guerra; e, no entanto, era meu avô e grande amigo meu, um santo de quem você não tem coragem nem de pronunciar o nome.

(SUASSUNA, 2014, p.136)

Ao construir uma ligação de coexistência e estabelecer um vínculo entre realidades de níveis desiguais, o Encourado conduz a acusação em direção à relação entre a pessoa e seus atos para condenar Severino e seu cabra. Constrói-lhes, então, *ethé* de criminosos a partir do lugar da quantidade aristotélico, segundo o qual considera-se algo ou alguém melhor ou pior por razões quantitativas. Logo, ao apresentar o número aproximado de execuções praticadas por ambos, o Encourado julga simultaneamente o ato e o agente, pois responsabiliza a pessoa em função das normas e leis transgredidas, segundo os valores religiosos.

Manuel, entretanto, discorda, não admite que o ato possa ser considerado indício revelador do caráter da pessoa. A fim de minimizar as acusações imputadas pelo Encourado,

⁵¹ Um dos quais referimo-nos é “Tudo é permitido, mas nem tudo convém. Tudo é permitido, mas nem tudo edifica” (I Coríntios, 10:23).

traça uma comparação entre os atos de Severino, do cabra e os de Davi⁵², seu avô, para demonstrar que seria incoerente de sua parte violar o princípio da regra de justiça segundo o qual seres de uma mesma categoria devem ser tratados da mesma forma.

João Grilo reage de forma patêmica à repreensão de Manuel ao Encourado e afirma “tenho visto poucos sujeitos levar carão e ficar com a cara lisa como esse”. Desse modo, critica o cinismo, a desfaçatez e impudência desse que não se envergonha por cometer atos desonrosos perante Manuel. Segundo Aristóteles (2012), entretanto, a vergonha é uma representação imaginária que gera a perda de reputação, portanto, sentir-se-á tal desonra na presença de pessoas cuja opinião importa; este, no entanto, não é o caso aqui, pois o Encourado não compartilha das convicções de Manuel e nem julga seus atos vícios desonrosos, tal como apontado por Grilo.

Tomado, contudo, pela ânsia de revidar as críticas de João Grilo e vingar-se, o Encourado põe em questão uma nova discussão, a justiça de Manuel em relação à condenação dos réus, conforme observa-se no trecho abaixo:

João Grilo: Tenho visto poucos sujeitos levar carão e ficar com cara lisa como esse.

Encourado: É, você está muito engraçado agora, mas Manuel é justo e quando ele me entregar vocês, há de ver que com o diabo não se brinca.

João Grilo: E quem disse que ele vai nos entregar?

Encourado: Você acha pouco? Eu não estou vendo os olhos dele, porque estou de costas, mas pressinto essas coisas. A situação está favorável pra mim e dura pra vocês.

Começa a rir e todos começam a tremer.

Mulher: É verdade, senhor?

Manuel: É verdade, a situação está ruim para vocês, porque as acusações são graves.

Bispo: Ai meu Deus! Valha-me Deus! Valha-me Deus nessa hora de angústia.

Padre: São João, meu padroeiro, não me deixe ir para o inferno, pelo amor de Deus.

Encourado: Está aí quem é maior do que esse *não sei o quê* e vai me entregar você.

Mulher (*ao padeiro*): Homem, tenha coragem pelo menos agora e dê uma palavra em nosso favor.

Padeiro: Estou vendo se acho algum santo padeiro, pra me pegar com ele.

Encourado: O que me diverte nisso tudo é ver esse amarelo tremendo de medo. Coragem, João Grilo, uma pessoa como você tremendo?

João Grilo: Não sou eu, é meu corpo, mas a cabeça está trabalhando.

Manuel: Está mesmo, João?

⁵² Para a história de Davi, vide o livro de II Samuel capítulos 11 e 12 na Bíblia Sagrada.

João Grilo: Está, Nosso Senhor, e se a tremedeira parasse eu era capaz de me defender.

Manuel: Pois pode parar.

João Grilo (*parando e respirando*): Que alívio, já estava ficando cansado. O que é isso?

Manuel: É besteira do demônio. Esse sujeito tem mania de fazer mágica.

João Grilo: Eu logo vi que isso só podia ser confusão desse catimbozeiro.

(SUASSUNA, 2014, p.136 - 139)

Nota-se que, ao partir de uma ameaça para intimidar João Grilo e levá-lo a se submeter ao seu discurso, o Encourado destoa da argumentação em termos de negociação e mediação da diferença entre as partes, para utilizá-la como instrumento de manipulação para obtenção de sucesso. Em seu discurso, parte de uma realidade supostamente reconhecida pelo auditório, as virtudes de Manuel, especialmente a justiça, para pressupor que, na condição de pecadores, injustos, os réus, serão entregues a ele, isto é, condenados ao inferno, manipulando, assim, o auditório a fim de amedrontá-lo. João Grilo inicialmente não demonstra apreensão ou medo; ao contrário, problematiza a autoridade do Encourado e a legitimidade de sua argumentação ao questionar o pressuposto que fundamenta sua conclusão por meio da seguinte questão “e quem disse que ele vai nos entregar?”.

A fim de encerrar a problemática apontada por Grilo, o Encourado baseia-se novamente no *páthos* como prova de persuasão, pois constrói o objeto de discurso por meio de uma atitude emocional, o pressentimento, a previsão da condenação dos réus por Manuel. Assim, fundamentado no palpite e na intuição, o Encourado constrói uma comparação por oposição para avaliar os réus, desqualificá-los e exaltar-se perante o auditório com o propósito de desencadear medo e autopromover-se à condição de “vencedor”.

Os efeitos patêmicos da argumentação do Encourado podem ser vistos no auditório especialmente após a confirmação de Manuel em relação à grave situação dos acusados. Amedrontados, os réus demonstram perturbação porque estão na iminência de enfrentar um mal ruinoso de proporções devastadoras, por isso começam a tremer e são levados a apelar ao nome dos mais diversos santos para solicitar-lhes intercessão divina.

Enquanto o bispo apela a Deus; o padre, a São João e o padeiro busca um santo qualquer para se apegar, o Encourado se diverte ao vê-los tremer de medo e ironiza “Coragem, João Grilo, uma pessoa como você tremendo?”. Desse modo, por meio da ligação de coexistência ato/pessoa, estabelece uma relação de incoerência entre a imagem destemida e arguciosa característica de Grilo e sua atitude covarde, temerosa, frente às acusações construídas. Essa concepção da pessoa em função de seus atos acrescida ao caráter

desvalorizador da ironia, coloca o *éthos* de João Grilo em questão e desqualifica-o perante o auditório. Para não ser tomado como covarde e fraco, Grilo atribui ao Encourado a autoria do ato involuntário de tremer e solicita a intervenção de Manuel para que possa se defender.

Inicia-se, então, o julgamento de João Grilo. Manuel passa a palavra à acusação que parte dos valores admitidos pelo cânone religioso à argumentação embasada no Direito Penal, conforme pode-se observar no trecho abaixo:

Manuel: [...] Pode acusar.

Encourado: Agora você me paga, amarelo! O sacristão, o padre e o bispo fizeram o enterro do cachorro, mas a história foi toda tramada por ele. E vendeu um gato à mulher do padeiro dizendo que ele botava dinheiro.

João Grilo: Mentira, Nosso Senhor.

Manuel: Verdade, João Grilo.

João Grilo: É, é verdade, mas do jeito que eles me pagavam, o jeito era eu me virar. Além disso eu estava com pena do gato, tão abandonado, e queria que ele passasse bem.

Mulher: É, e nessa pena levou meus quinhentos mil – réis!

Encourado: Depois, foi ele quem matou Severino e o cabra dele, com uma história de gaita, Padre Cícero e não sei que mais.

João Grilo: Legítima defesa, Nosso Senhor!

Encourado: Mentira, Manuel!

Manuel: Verdade, demônio!

Encourado: Mas não se esqueça que a história estava preparada para a mulher do padeiro.

Manuel: É verdade, aí você passou da conta, João. E tudo por causa do bife mal passado na manteiga!

Encourado: De modo que o caso dele é sem jeito. E é o primeiro que vou levar. Essa é boa, João Grilo, o amarelo, que enganava todo mundo, vai levar na cabeça!

(SUASSUNA, 2014, p.139 - 140)

A fim de responsabilizar Grilo pelos atos cometidos pelo clero, o Encourado estabelece uma relação de inclusão da parte no todo, isto é, ressalta sua participação na história do enterro do cachorro, a compara aos atos praticados pelas demais partes, os membros do clero, para exigir sua condenação perante Manuel, partindo do pressuposto segundo o qual aquilo que vale para o todo, vale também para as partes. Ao imputar autoria à ação de Grilo, o Encourado, porém, ultrapassa os limites desse argumento quase-lógico, pois atribui maior valor a uma das partes, responsabilizando-a pelo todo. Assim, apoia-se no Código de Direito Penal para destacar a premeditação do suposto “crime/pecado”⁵³ e evidenciar maior culpabilidade do agente criminoso, o que autoriza a majoração da pena-base.

⁵³ Vale ressaltar que ao associar propositalmente os valores religiosos a noções jurídicas para proceder à acusação de João Grilo, o Encourado une o conceito de pecado ao de crime para conferir maior culpabilidade à

Ao descrever, ainda, a história do gato que descomia dinheiro, o Encourado também acusa João Grilo de obter vantagem ilícita em prejuízo alheio, conhecido crime de estelionato previsto pelo Código Penal Brasileiro (1940) “Art. 171 - Obter, para si ou para outrem, vantagem ilícita, em prejuízo alheio, induzindo ou mantendo alguém em erro, mediante artifício, ardil, ou qualquer outro meio fraudulento”. Dessa forma, ressalta o dolo criminal, visando desabonar Grilo perante Manuel.

João Grilo, entretanto, apropria-se de sua autodefesa, nega as acusações do Encourado, mas é desmentido por Manuel. Passa, então, a justificar-se, como se observa em “do jeito que eles me pagavam, o jeito era eu me virar”, destacando, por meio da relação causa-efeito, o efeito do baixo salário pago pelos patrões, isto é, sua condição de penúria e consequente necessidade de recorrer a outros expedientes para ganhar dinheiro. Desse modo, coloca-se na condição de vítima e nega o dolo da ação que lhe foi imputada; ao fazê-lo, nega também o crime, uma vez que estelionato configura crime doloso⁵⁴. Ademais, Grilo parte dos valores admitidos pelo auditório, demonstra piedade em relação ao gato e reveste-se do *éthos* de benfeitor a fim de persuadir Manuel.

A patroa, ao notar as técnicas argumentativas empregadas por João Grilo para esquivar-se da acusação, relaciona o *páthos* ao *lógos* por meio do argumento pragmático para ressaltar o prejuízo sofrido e criticar os atos do ex-funcionário. Também o Encourado, de modo astuto, aproveita o ensejo para responsabilizá-lo pela morte de Severino, do cabra e exigir sua condenação a Manuel.

Diante de tais acusações, João Grilo parte do Código de Direito Penal (1940) para imputar legítima defesa a suas ações e posicionar-se como vítima de uma injusta agressão, conforme estabelece o seguinte artigo “Art. 25 - Entende-se em legítima defesa quem, usando moderadamente dos meios necessários, repele injusta agressão, atual ou iminente, a direito seu ou de outrem”. Manuel reconhece tal condição e intuitivamente confere uma parcela de culpa ao cangaceiro, causador de toda a matança.

Ao perceber a linha de defesa traçada por João Grilo, o Encourado acusa-o de premeditação, pois ressalta “ a história estava preparada para a mulher do padeiro”. Desse

ação premeditada. É preciso observar, entretanto, que apesar de ambos referirem-se à transgressão de uma regra, lei ou mandamento, o conceito de pecado é mais genérico. Segundo Rusconi (2003, p.36), define-se como “erro, falta, falha”, já o conceito de crime, segundo a teoria tripartite de Biling elucidada por Gomes (2007), é mais específico, caracteriza-se como uma ação típica, antijurídica e culpável, isto é, há de ser um ato contrário à lei que possibilite atribuição de uma penalidade. Portanto, celebrar exéquias eclesásticas ao cachorro não constitui um crime, e sim uma heresia, pois contraria o Código de Direito Canônico da Igreja Católica.

⁵⁴ O Código Penal Brasileiro (1940) em seu artigo 18 define como crime doloso “quando o agente quis o resultado ou assumiu o risco de produzi-lo”

modo, relaciona novamente pecado a crime na tentativa de expor as circunstâncias judiciais em que o ato ocorreu, aumentar a pena-base e classificar a ação de Grilo como dolosa.

Manuel, então, rende-se às acusações do Encourado, que, de modo astuto, conclui, por meio da ironia, ser o caso “sem jeito”. Ao fazê-lo, pode-se notar que tenta construir uma imagem de mentiroso, desonesto de João Grilo, “o amarelo, que enganava todo mundo” e suscitar discursivamente o valor abstrato de justiça, calcado tanto na “lei dos homens”, quanto na “lei de Deus” para condená-lo definitivamente ao Inferno.

João Grilo, entretanto, não desiste, enquanto os demais réus concordam com o Encourado e consideram o caso concluído. Sua voz destoa dos demais, pois resolve apelar à misericórdia e questionar a justiça desse veredicto.

João Grilo: Ah e você pensa que eu me entreguei? Pode ser que eu vá, mas não é assim não!

Bispo: Mas é caso sem jeito, João. Ai meu Deus!

Padre: Ai meu Deus!

Sacristão: Ai meu Deus!

João Grilo (*pra Manuel*): Olhe que besteira deles: Deus aqui e eles gritando por Deus!

Manuel: E por quem iriam gritar?

João Grilo: Por alguém que está mais perto de nós, por gente que é gente mesmo!

Manuel: E eu não sou gente, João? Sou homem, judeu, nascido em Belém, criado em Nazaré, fui ajudante de carpinteiro...Tudo isso vale alguma coisa.

João Grilo: O senhor quer saber de uma coisa? Eu vou lhe ser franco: o senhor é gente, mas não é muito, não! É gente e ao mesmo tempo é Deus, é uma misturada muito grande. Meu negócio é com outro.

Bispo: Agora a gente está desgraçado de vez. João, isso é coisa que se diga?

Manuel: Mas o que foi que João disse demais? Tudo isso é verdade, porque eu sou homem e sou Deus!

[...]

Encourado: A confusão já começa. Apelo para a justiça.

João Grilo: E eu para a misericórdia.

Padre: Acho que nosso caso é sem jeito, João. Em Deus não existe contradição entre a justiça e a misericórdia. Já fomos julgados pela justiça, a misericórdia dirá a mesma coisa.

João Grilo: E quem foi que disse que nós fomos julgados pela justiça?

Padre: Você mesmo ouviu Nosso Senhor dizer que a situação era difícil.

João Grilo: E difícil quer dizer sem jeito? Sem jeito! Sem jeito porquê? Vocês são uns pamonhas, qualquer coisinha estão arriando. Não vê que tiveram tudo na terra? Se tivessem tido que aguentar o rojão de João Grilo, passando fome e comendo macambira na seca, garanto que tinham mais coragem. Quer ver eu dar um jeito nisso, Padre João?

Padre: Quero, João!

João Grilo: E você, Senhor Bispo?

Bispo: Eu também, João.

João Grilo: Padeiro:

Padeiro: Veja o que pode fazer, João.

João Grilo: Severino? Mulher e cabra?

Mulher: Nós também. Nossa esperança é você.

João Grilo: Tudo precisando de João Grilo! Pois vou dar um jeito.

Encourado: É isso que eu quero ver.

Manuel: Com quem vai se pegar, João? Com algum santo?

João Grilo: O senhor não repare não, mas de besta eu só tenho a cara. Meu trunfo é maior do que qualquer santo.

Manuel: Quem é?

João Grilo: A mãe da justiça.

Encourado (*rindo*): Ah, a mãe da justiça! Quem é essa?

Manuel: Não ria, porque ela existe.

Bispo: E quem é?

Manuel: A misericórdia.

Severino: Foi coisa que nunca conheci. Onde mora? E como chamá-la?

João Grilo: Ah isso é comigo. Vou fazer um chamado especial, em verso. Garanto que ela vem, querem ver? [*Recitando*]

Valha-me Nossa Senhora,
Mãe de Deus de Nazaré!
A vaca mansa dá leite,
a braba dá quando quer.
A mansa dá sossegada,
a braba levanta o pé.
Já fui barco, fui navio,
mas hoje sou escaler.
Já fui menino, fui homem,
só me falta ser mulher.

Encourado: Vá vendo a falta de respeito, viu?

João Grilo: Falta de respeito nada, rapaz! Isso é o versinho de Canário Pardo que minha mãe cantava pra eu dormir. Isso tem nada de falta de respeito!

Já fui barco, fui navio,
mas hoje sou escaler.
Já fui menino, fui homem,
só me falta ser mulher.
Valha-me Nossa Senhora,

Mãe de Deus de Nazaré.

Cena igual à da aparição de Nosso Senhor, e Nossa Senhora, A Compadecida, entra.

(SUASSUNA, 2014, p.141 - 146)

Ao contestar o veredicto construído pelo Encourado, João Grilo questiona também sua autoridade como orador, pois diverge dos valores sob os quais foi alicerçada sua argumentação, especialmente no que se refere à justiça.

Os demais réus, desesperançados e persuadidos pela argumentação do Encourado, fazem coro à acusação e aconselham Grilo a aceitar o veredicto. Esse, entretanto, resiste, recorre a “alguém que está mais perto, gente que é gente mesmo” e justifica o apelo à Compadecida embasado no argumento por dissociação das noções, que, segundo Perelman e Tyteca (2005), consiste em remover uma incompatibilidade advinda da relação entre duas ou mais teses. Assim, ao declarar a Manuel “o senhor é gente, mas não é muito não! É gente e ao mesmo tempo é Deus, é uma mistura muito grande. Meu negócio é outro”, João Grilo apresenta certa incompatibilidade característica dessa figura e reorganiza os termos de base da argumentação para removê-la, justificando sua preferência por “gente que é gente mesmo”. Parte da pluralidade da figura divina representada por Manuel para a unidade da figura humana, simbolizada pela Compadecida, conforme pode-se observar no seguinte quadro:

PLURALIDADE	=	“O senhor é gente, mas não é muito, não! É gente e ao mesmo tempo é Deus, é uma mistura muito grande.”
UNIDADE		“(Apelar) por alguém que está mais perto de nós, por gente que é gente mesmo!”

Quadro 22: Argumento por dissociação das noções

Assim, enquanto o Encourado apela para justiça e alia os valores institucionais da Igreja aos das leis para garantir a condenação definitiva de Grilo, este, em contrapartida, altera sua linha de defesa, recorre à misericórdia, um dos pilares valorativos da Igreja, para atuar sobre o *páthos* do auditório.

Padre João, entretanto, não é persuadido pelo seu discurso, respaldado pela autoridade dos fundamentos canônicos aponta uma relação de convergência entre a justiça e a misericórdia, isto é, entre Manuel e a Compadecida, para contestar a apelação de Grilo a partir

de um argumento de transitividade. Desse modo, por meio de um processo de associação de elementos distintos, visa estabelecer uma relação matemática transitiva entre os termos A e B, B e C e A e C, para dissuadir João Grilo de recorrer à misericórdia e justificar sua perspectiva “acho que nosso caso é sem jeito”, conforme pode-se observar na representação abaixo:

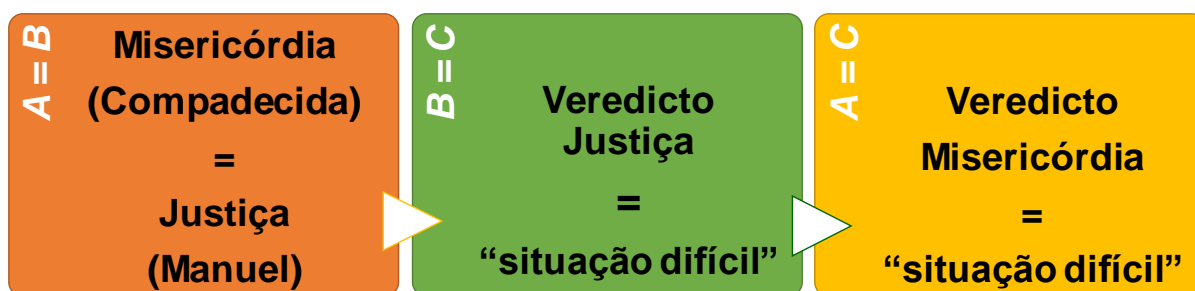


Figura 10: Argumento de transitividade

João Grilo, porém, questiona o juízo construído pelo padre e dissocia as ponderações de Manuel, do suposto veredicto proferido pelo Encourado anteriormente “ De modo que o caso dele é sem jeito. É o primeiro que vou levar”. Mesmo sob ressalva baseada em argumento de autoridade “ Você mesmo ouviu Nosso Senhor dizer que a situação era difícil”, rompe a ligação entre “uma situação difícil” e “um caso sem jeito” para mostrar que a aparência não corresponde à realidade. Ao fazê-lo, rearranja os termos que definem “uma situação difícil” por meio de uma comparação por oposição, pois contrasta a fartura dos demais réus à sua miséria na Terra (“passar fome, comer macambira na seca”) para ressaltar que esta, sim, é uma situação difícil. Desse modo, censura a vulnerabilidade, a covardia dos demais, exalta as próprias virtudes e acrescenta elementos patêmicos à sua argumentação para suscitar e construir emoções no auditório.

Revestido etoticamente de coragem e confiança, João Grilo mobiliza a afetividade dos demais réus, é percebido como competente, razoável, equânime, sincero e solidário, quando se dispõe a resolver o assunto em questão na posição de porta voz do grupo. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.380) relembram que “ aquele que é o porta-voz do grupo é, por isso mesmo, aceito como representativo. Considerar-se ou ser considerado, símbolo do grupo é um fato que pode exercer uma influência determinante na conduta”. Assim, ao solicitar autorização para representar cada acusado, a autoridade de Grilo se redefine dinamicamente neste espaço conflituoso: ele deixa de ser visto como um “amarelinho”, “ safado”, “ ladrão”, “trapaceiro”, “canalha”, “imoral” para simbolizar a esperança do auditório que em vida lhe condenou, conforme ressalta a mulher do padeiro “nossa esperança é você”.

Nota-se que é somente nesse cenário de desalento e angústia que o auditório reconhece o *éthos* de pertencimento de João Grilo e o valoriza. Isso ocorre porque ele se mostra discursivamente capaz de desenhar assuntos em questão, enquadrar o problemático, posicionar-se e traçar estratégias argumentativas tendo em vista as diferentes perspectivas e o jogo de concessões e refutações que perpassam a dinâmica interação argumentativa, isto é, encarna o indivíduo simbólico que melhor representa o grupo nesse espaço conflituoso.

João Grilo, nomeado porta-voz dos acusados, demonstra competência argumentativa, pois assume a responsabilidade pelo julgamento dos demais e revela capacidade de se comprometer; esta, segundo Grácio (2016, p.193), “remete para uma postura interventiva, empenhada, socialmente influente e responsável dos indivíduos que procuram assumir as suas posições de forma esclarecida e fazem da negociação e do compromisso a alternativa razoável à violência”. Desse modo, seu papel representativo ganha força não somente perante os réus, mas também diante do juiz, Manuel, que curioso pergunta: “com quem você vai se pegar João? Com algum santo?”.

De modo sagaz, Grilo dissocia sua aparência da essência, da realidade, para provar que, apesar de parecer “besta”, é inteligente, porque tem um trunfo maior que os demais. Refere-se, assim, à *Compadecida* como uma entidade cuja santidade é singular, imune a qualquer mancha do pecado, o que se fundamenta na doutrina mariológica do Concílio Vaticano II, cristalizada no capítulo VIII da Constituição Dogmática *Lumen Gentium*, para justificar sua argumentação.

Ao apelar à “mãe da justiça”, à “misericórdia”, João Grilo inscreve a afetividade na linguagem e produz um efeito patêmico, pois remete à infância, recita o versinho de Canário Pardo ensinado pela sua mãe, para invocar a presença de Maria. Estabelece, dessa maneira, uma relação de proximidade e filiação com a Santíssima, consagrada pela Igreja Católica “mãe dos homens na ordem da graça”, “advogada”, “auxiliadora”, “medianeira”, “modelo de virtudes”, conforme descreve a Constituição Dogmática *Lumen Gentium*.

Atendendo à invocação de João Grilo, Maria aparece e intercede pelos fiéis de maneira misericordiosa. Na posição de advogada de defesa, contrapõe-se às acusações do Encourado e constrói sua argumentação por meio de uma ligação de coexistência para justificar os atos praticados pelos réus e minimizar-lhes a importância com base na condição humana. A questão que se impõe neste íterim é justamente saber se ela terá êxito nesta empreitada, isto é, se os acusados serão condenados ou absolvidos a partir de sua linha de defesa.

A Compadecida: E pra que foi que você me chamou, João?

João Grilo: É que esse filho de chocadeira quer levar a gente pra o inferno. Eu só podia me pegar, mesmo, com a senhora.

Encourado: As acusações são graves. Seu filho disse que há tempo não via tanta coisa ruim, junta!

A Compadecida: Ouvi as acusações.

Encourado: E então?

João Grilo: E então? Você ainda pergunta? Maria vai-nos defender. Padre João, puxe aí uma Ave-Maria!

Padre (ajoelhando-se): Ave-Maria, cheia de graça, o Senho é convosco, bendita sois vós, entre as mulheres, bendito é o fruto de vosso ventre, Jesus.

[...]

A Compadecida: Está bem, vou ver o que posso fazer.

[...]

A Compadecida: Intercedo por esses pobres que não têm ninguém por eles, meu filho. Não os condene.

Manuel: Que é que eu posso fazer? Esse aí era um bispo avarento, simoníaco, político...

A Compadecida: Mas isso é a única coisa que se pode dizer contra ele. E era trabalhador, cumpria suas obrigações nessa parte. Era de nosso lado e quem não é contra nós é por nós.

Manuel: O padre e o sacristão.

Gesto de desânimo

A Compadecida: É verdade que não eram dos melhores, mas você precisa levar em conta a língua do mundo e o modo de acusar do diabo. O bispo trabalhava e por isso era chamado de político e de mero administrador. Já com esses dois a acusação é pelo outro lado. É verdade que eles praticaram atos vergonhosos, mas é preciso levar em conta a pobre e triste condição do homem. A carne implica essas coisas turvas e mesquinhas. Quase tudo o que eles faziam era por medo. Eu conheço isso, porque convivi com os homens: começam com medo, coitados, e terminam por fazer o que não presta, quase sem querer. É medo.

Encourado: Medo? Medo de quê?

Bispo: Ah, senhor, de muitas coisas. Medo da morte...

Padre: Medo do sofrimento...

Sacristão: Medo da fome...

Padeiro: Medo da solidão. Perdoei minha mulher na hora da morte, porque a amava e porque sempre tive um medo terrível da solidão.

Manuel: E é a mim que vocês vêm dizer isso, a mim que morri abandonado até por meu Pai!

A Compadecida: Era preciso e eu estava a seu lado. Mas não se esqueça da noite no jardim, do medo por que você teve de passar, pobre homem, feito de carne e de sangue, como qualquer outro e, como qualquer outro, abandonado diante da morte e do sofrimento.

João Grilo: Ouvi dizer que até suar sangue o senhor suou!

Manuel: É verdade, João, mas você não sabe do que está falando. Só eu sei o que passei naquela noite!

A Compadecida: Seja então compassivo com quem é fraco.

Manuel: Mas esses dois? Você mesma via daqui e comentava o que eles faziam com João Grilo e os outros empregados na padaria!

João Grilo: Se é por mim, não há dificuldade, porque eu sou tão sem-vergonha, que já me esqueci de tulinho.

Manuel: Devia ter esquecido lá, João. Pode alegar alguma coisa em favor deles?

A Compadecida: O perdão que o marido deu à mulher na hora da morte, abraçando-se com ela para morrerem juntos.

Manuel: Isso pode se dizer em favor dele. Mas ela?

Encourado: Engavava o marido com todo mundo.

Mulher: Porque era maltratada por ele. Logo no começo de nosso casamento, começou a me enganar. A senhora não sabe o que eu passei, porque nunca foi moça pobre casada com homem rico, como eu. Amor com amor se paga.

A Compadecida: Eu entendo tudo isso mais do que você pensa. Sei o que as mulheres passam no mundo, se bem que não tenha do que me queixar, porque meu marido era o que se pode chamar um santo.

[...]

Encourado: A senhora está falando muito e vê-se perfeitamente sua proteção com esses nojentos, mas nada pôde dizer ainda em favor da mulher do padeiro.

A Compadecida: Já aleguei sua condição de mulher, escravizada pelo marido e sem grande possibilidade de se libertar. Que posso alegar ainda em seu favor?

Padeiro: A prece que fiz por ela antes de morrer. O mais ofendido pelos atos que ela praticava era eu e, no entanto, rezei por ela. Isso deve ter algum valor.

A Compadecida: E tem. Alego isso em favor dos dois.

Manuel: Está recebida a alegação.

A Compadecida: Quanto a Severino e ao cabra dele...

Manuel: Quanto a esses, deixe comigo. Estão ambos salvos.

Encourado: É um absurdo contra o qual...

Manuel: Contra o qual você protesta, mas não recebo seu protesto. Você não entende nada dos planos de Deus. Severino e o cangaceiro dele foram meros instrumentos de sua cólera. Enlouqueceram ambos, depois que a polícia matou a família deles e não eram responsáveis por seus atos. Podem ir pra ali.

Severino e o Cangaceiro abraçam os companheiros e saem para o céu.

Bispo: E nós?

Sacristão: Decida-se logo, por favor, porque essa ansiedade é pior do que qualquer outra coisa.

Manuel: Não diga isso, você não sabe o que se passa lá. Qualquer ansiedade é melhor do que aquilo.

Encourado: É, mas não posso ficar eternamente à espera. Qual é a sentença?

A Compadecida: Um momento, meu filho. Antes de dizer qualquer coisa, não se esqueça de que o frade absolveu a todos condicionalmente e rezou por eles.

Manuel: Pois não. Vou proferir a sentença.

João Grilo: Um momento, senhor. Posso dar uma palavra?

Manuel: O que é que acha, minha mãe?

A Compadecida: Deixe João falar.

Manuel: Fale, João.

João Grilo: Os cinco últimos lugares do purgatório estão desocupados?

Manuel: Estão.

João Grilo: Pegue esses cinco camaradas e bote lá.

A Compadecida: É uma boa solução, meu filho. Dá pra eles pagarem o muito que fizeram e assegura a sua salvação.

João Grilo: E tem a vantagem de descontentar aquele camarada ali que é pior do que carne de cobra. Não está vendo ele ali, de costas?

Manuel: Estou.

João Grilo: Isso é ruim.

Manuel: Minha mãe o que é que acha?

A Compadecida: Eu ficaria muito satisfeita.

Manuel: Então está concedido.

Encourado: Não tem jeito não. Homem governado por mulher é sempre sem confiança.

Manuel: Podem ir, vocês cinco.

Os cinco se despedem comovidamente de João Grilo.

João Grilo: Muito bem. Desmanchem essa cara de enterro e boa viagem pra todos.

Saem todos

(SUASSUNA, 2014, p.147 - 156)

João Grilo apresenta a questão de maneira estratégica à Compadecida, desqualifica o Encourado por meio do epíteto “filho de chocadeira” e coloca os réus na condição de vítima das artimanhas malignas. Isso leva o demônio a valer-se do argumento de autoridade representado pelo pseudodiscurso direto de Manuel para construir uma réplica apontando o grave teor das acusações e exigir da Compadecida um posicionamento.

Antes, entretanto, que ela responda, João Grilo coloca-se como voz de autoridade representativa do grupo para censurar, por meio da *sustentatio*, o questionamento do Encourado, interrogando o adversário, deduzindo-lhe a resposta e construindo uma réplica fundamentada no posicionamento que lhe apraz “Maria vai-nos defender”. Amparado, ainda, pela sua condição de porta-voz do grupo e baseado na missão salvadora da santa a qual a Constituição Dogmática *Lumen Gentium* se refere, João Grilo ordena a Padre João que inicie uma Ave-Maria a fim de que em sua multiforme intercessão a Compadecida alcance-lhes os dons da salvação eterna, conforme consta no trecho abaixo:

Dirijam todos os fiéis instantes súplicas à Mãe de Deus e mãe dos homens, para que Ela, que assistiu com suas orações aos começos da Igreja, também agora, exaltada sobre todos os anjos e bem-aventurados, interceda, junto de seu Filho, na comunhão de todos os santos. (LUMEN GENTIUM, 1997, p.194)

A Compadecida, então, cumpre seu ofício como advogada de defesa e intercede pelos fiéis junto a Manuel pedindo para que não lhes condene. Este, entretanto, a fim de mostrar benevolência e justificar seu posicionamento diante da Mãe, ressalta os pecados cometidos pelo Bispo e emprega uma figura de comunhão, a interrogação oratória, para mobilizá-la a refletir sobre a situação, participar da deliberação e assegurar um acordo.

Apesar de reconhecer os pecados cometidos pelo Bispo, a Compadecida minimiza-os por meio do lugar da quantidade. Ao afirmar “isso é a única coisa que se pode dizer contra ele”, sugere que as acusações, porque poucas, são insuficientes para condenação e ressalta, por comparação, seus atributos como trabalhador para mostrar o mérito da pessoa a partir do lugar da qualidade. Ao fazê-lo, reabilita a imagem do Bispo a fim de provar que “ele era de nosso lado” e concluir, por meio de uma citação bíblica, que “quem não é contra nós é por nós”, conforme pode-se observar no trecho abaixo:

Mestre, disse João, vimos um homem expulsando demônios em teu nome e procuramos impedi-lo, porque ele não era um dos nossos. Não o impeçam, disse Jesus. Ninguém que faça um milagre em meu nome, pode falar mal de mim logo em seguida, pois quem não é contra nós está a nosso favor. (Marcos 9:38-40)

Assim, ela recorre ao argumento de autoridade, representado pelas palavras de Manuel, para associar as atitudes do homem que, não sendo discípulo, fazia milagres em nome de Jesus, às do bispo que, de semelhante modo, desmoralizado pelo Encourado, está a favor de Manuel. Essa associação por meio da regra de justiça insere ambas as situações numa mesma categoria e exige, de quem não quer ser caracterizado injusto, um tratamento idêntico a elas. A estrutura argumentativa acima pode ser representada da seguinte forma:

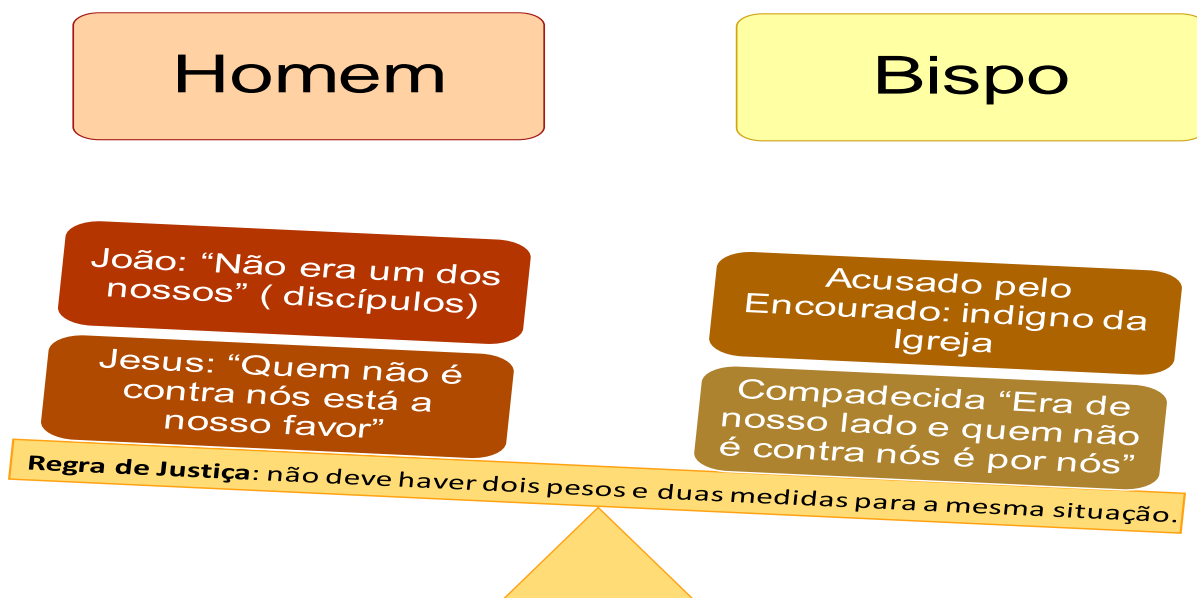


Figura 11: Argumento regra de justiça

Quanto às acusações contra o padre e o sacristão, a Compadecida parte daquilo que usufrui acordo mais amplo, isto é, “eles não eram dos melhores”, para despertar a benevolência do auditório e traçar sua linha de defesa. Ao destacar o modo como o diabo acusa os réus, ela se fundamenta na seleção prévia e na interpretação dos elementos que servem de ponto de partida à acusação para questioná-los, problematizando, assim, o processo de tematização do assunto em questão que, segundo Grácio (2013 b, p.123), é:

[...] o processo através do qual, numa argumentação, os participantes desenham os assuntos, fazendo distinções, invocando recursos para darem força à perspectiva avançada e desenvolvendo raciocínios orientados dentro dessa moldura. É, portanto, um processo de configurar os assuntos, perspectivando-os a partir da seleção de determinados considerandos tidos como relevantes e cuja admissão orienta o pensamento para determinados padrões de avaliação, juízo e raciocínio.

Ao questionar o *modus operandi* do Diabo nesse processo de construção das perspectivas sobre os réus, a Compadecida constrói uma ligação que fundamenta o real pelo recurso ao caso particular a partir do exemplo “o bispo trabalhava e por isso era chamado de político e de mero administrador” para generalizar os juízos emitidos pelo Encourado e desabonar suas perspectivas sobre os acusados, enfraquecendo, por consequência, tanto a acusação, quanto o *éthos* do promotor.

Apesar de reconhecer as falhas cometidas pelo padre e sacristão, a Compadecida constrói uma ligação de coexistência a fim de justificar e atenuar a importância dos atos

praticados pelos réus. Considerando a “pobre e triste condição do homem”, ela vitimiza os acusados, vincula o temor à intrínseca condição humana e recorre ao *páthos* para despertar a comoção no auditório a que deseja persuadir, Manuel. Pautada ainda em uma argumentação baseada na estrutura do real, esteia-se na experiência vivida em Terra para colocar-se como voz de autoridade no assunto em questão e estabelecer uma relação entre o que é admitido e foi presenciado por ela em vida, e aquilo que se pretende fazer admitir, a inocência de sofrendores praticamente determinados por sua condição humana.

Desse modo, a argumentação da Compadecida “não tem em absoluto um valor apenas individual, mas também coletivo, portanto, de alcance social” (BOFF, 2014, p.30), pois ela parte de suas experiências individuais para atuar sobre as disposições afetivas dos ouvintes, que, comovidos, fazem coro ao seu misericordioso discurso apontando aquilo que lhes desperta medo: morte, sofrimento, fome, solidão. Segundo Aristóteles (2012), o medo é causado por um mal considerado iminente, ruinoso ou penoso que pode causar destruição profunda àquele que o experimenta, portanto, justificar as atitudes dos réus a partir desses elementos patêmicos pode ser vantajoso ao orador, uma vez que as chamadas “emoções de base”⁵⁵ sustentam qualquer situação argumentativa e não estão apartadas da razão discursiva, do *lógos*.

A construção discursiva da Compadecida contribui de tal modo para o processo de persuasão de Manuel, que, mesmo na posição de juiz, ele se emociona e rememora os medos pelos quais passou na hora da morte. Sua condição humana é, assim, retomada e utilizada pela santa para estabelecer uma comparação com os demais réus. Ao afirmar “[...] eu estava a seu lado [...] pobre homem, feito de carne e de sangue, como qualquer outro e, como qualquer outro, abandonado diante da morte e do sofrimento”, além de destacar novamente a condição de vítima do ser humano, a Compadecida coloca-se na posição de auxiliadora, graciosa, mãe amorosa, tal qual quando intercede pelos acusados a quem desempenha também o papel de Mãe, conforme estabelece a Constituição Dogmática *Lumen Gentium* (1997, p.189) “[...] e deu à luz um Filho, que Deus estabeleceu primogênito de muitos irmãos, isto é, dos fiéis, para cuja geração e educação Ela coopera com amor de mãe.”

Assim, relembando trechos da vida de Cristo⁵⁶ e ressaltando os medos a que os homens são expostos diariamente, a Compadecida estabelece uma relação patêmica entre Manuel e os réus visando introduzir uma mudança no juízo daquele.

⁵⁵ Referimo-nos aos afetos descritos por Aristóteles no livro II da Retórica.

⁵⁶ Referimo-nos às orações de Jesus Cristo no Monte das Oliveiras, descrita no livro de Lucas 22:39-46 e no jardim Getsêmani retratada no livro de Mateus 26:36-46.

Uma vez que a retórica tem por objetivo formar um juízo (porque também se julgam as deliberações e a ação judicial é um juízo), é necessário procurar não só que o discurso seja demonstrativo e digno de crédito, mas também que o orador mostre possuir certas disposições e prepare favoravelmente o juiz. [...] As emoções são as causas que fazem alterar os seres humanos e introduzem mudanças nos seus juízos, na medida em que elas comportam dor e prazer. (ARISTÓTELES, 2012, p.83-85)

É a partir da manipulação desse sentimento de dor que a Compadecida roga por compaixão em favor dos réus a Manuel. Esse, entretanto, mesmo tomado pelo *páthos*, retoma uma incompatibilidade presente no discurso da Mãe para construir a réplica: “você mesma via daqui e comentava o que eles faziam com João Grilo e os outros empregados na padaria!” e desabonar tanto a defesa do padeiro, quanto da esposa.

A divergência de posicionamentos entre a Compadecida e Manuel torna-se evidente neste momento e é João Grilo quem atua como moderador para intermediar o assunto em questão, negociar as distâncias e gerir as diferenças. Ao argumentar em favor dos patrões, o ex-funcionário se exime do papel de testemunha de acusação, prevê as objeções que poderiam reforçar os argumentos da promotoria e as refuta por meio de uma prolepse. Assim, ao afirmar “se é por mim, não há dificuldade”, antecipa o discurso alheio e demonstra domínio sobre a razão discursiva, o *lógos*. Segue, ainda, a lógica implicativa, pois correlaciona fenômenos diferentes fazendo com que um deles apareça como condição da existência de outro, ou seja, acrescenta a tal construção uma ligação de sucessão pelo vínculo causal para absolver os patrões, em detrimento, inclusive, da composição de seu próprio *éthos*, pois, ao se intitular “sem vergonha”, assume a imagem de si construída no primeiro ato da peça e arrisca-se a ser punido por isso.

Manuel, no entanto, não é persuadido pela argumentação de João Grilo, a invalida e solicita alegações palpáveis à Compadecida para analisar racionalmente os fatos. Pautando-se pelo *lógos*, exige provas⁵⁷ que inspirem confiança, eliminem a dúvida, a contestação e ponham um ponto final ao debate. A defesa, baseada nos valores institucionais da Igreja, os quais regem o conceito de justiça presente no julgamento, apresenta o perdão do marido como alegação em favor dele, mas logo é questionada pela acusação que aponta os pecados da mulher (“enganava o marido com todo mundo”) para evidenciar suas falhas.

⁵⁷ Referimo-nos às provas como “suplemento de realidade”, tal qual Plantin (2008, p.102).

A ré, intimidada, passa a alegar os maltratos do marido em defesa própria. Por meio da ligação pelo vínculo causal, considera o adultério uma consequência dos atos dele e coloca-se como vítima da situação. Comparando-se à Compadecida, mediante um argumento quase-lógico, avalia o contexto e visa despertar a misericórdia do auditório, mobilizar o *páthos* ao afirmar “a senhora não sabe o que eu passei, porque nunca foi pobre casada com homem rico, como eu”.

A Compadecida, na condição de mulher, identifica-se com as aflições descritas pela ré, é persuadida por ela e defende-a baseada, novamente, na ligação de coexistência para minimizar a importância de seus atos a partir de sua “condição de mulher, escravizada pelo marido e sem grande possibilidade de se libertar”. Dessa forma, ela vitimiza a esposa e apela ao *páthos*, pois, ao questionar o auditório “que posso alegar ainda em seu favor?”, emprega uma figura de comunhão, a interrogação oratória, para convidá-lo a refletir sobre a situação e sensibilizá-lo.

O padeiro, comovido pela situação da esposa, atua como sua testemunha de defesa⁵⁸ e, por meio de uma ligação de coexistência ato/pessoa, expõe o perdão concedido à mulher pouco antes da morte. Ao empregar o superlativo para avaliar os atos dela, ele se coloca como voz de autoridade, na condição de vítima, e minimiza o adultério da mulher. Desse modo, traça a defesa de ambos reconstruindo seu próprio *éthos* e apelando ao *páthos*, à misericórdia, perante o auditório.

Esta alegação é utilizada em favor de ambos pela Compadecida e apesar de, no discurso jurídico, o cônjuge ser, a rigor, impedido de testemunhar porque constitui parte na causa, nesta situação argumentativa a alegação é recebida por Manuel em favor dos réus; nesse sentido, o discurso pende mais para o âmbito religioso.

Diferente da esposa e do padeiro, que precisaram da mediação da defesa, Severino e o cabra são imediatamente salvos por Manuel, que argumenta em seu favor. Ao estabelecer um vínculo causal entre o trágico passado e as ações presentes dos cangaceiros, ele transita do efeito à causa para lançar a culpabilidade nas circunstâncias e transferir o juízo desfavorável para a causa da ação, isto é, para o ato da polícia. Dessa maneira, seguindo o discurso jurídico padrão, alega inimputabilidade aos réus devido a incapacidade mental provocada pela loucura. Vale ressaltar que, segundo o Código Penal Brasileiro (1940),

⁵⁸ Cabe salientar que, segundo o artigo 447 § 2º do Código de Processo Civil lei nº 13.015/2015, o cônjuge é impedido de testemunhar em processos que envolvam uma das partes; portanto, há, neste trecho, uma diferença entre o discurso jurídico tradicional e a situação argumentativa descrita.

Art. 26 - É isento de pena o agente que, por doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, era, ao tempo da ação ou da omissão, inteiramente incapaz de entender o caráter ilícito do fato ou de determinar-se de acordo com esse entendimento

Assim, ao descrever o histórico dos acusados, bem como seu padrão comportamental, Manuel utiliza um dos requisitos que servem de parâmetro ao laudo pericial para justificar seu veredicto e indeferir o protesto do Encourado, absolvendo, desta forma, a dupla de cangaceiros.

Enquanto Severino e o cabra são absolvidos por Manuel, o bispo e o sacristão tomados pelo *páthos*, ansiosamente, suplicam pelo veredicto quanto aos demais réus. Antes, porém, que a sentença seja proferida, João Grilo pede a palavra e intervém em favor dos acusados. Observa-se que, na condição de porta-voz do grupo, ele conhece o auditório que deseja persuadir, demonstra domínio das estratégias argumentativas e capacidade de discernir a oportunidade e modo apropriados de intervir, pois ao indicar o purgatório como solução para a questão, redesenha o estreitamento configurativo da problemática, opta por uma terceira via a fim de adequar-se à audiência, garante a purificação final dos acusados, além de assegurar-lhes a salvação; assim exerce uma influência determinante sob a sentença dos réus e, por fim, sob o julgamento.

[...] quando pensamos na comunicação persuasiva, por vezes a questão não é tanto a da existência de argumentos bons «enquanto tal» como a da forma como se consegue fazer o melhor do ponto de vista persuasivo com os recursos que se tem, de uma maneira oportuna e numa dada situação. (GRÁCIO, 2012, p.118)

Persuadido pela argumentação de João Grilo e em comum acordo com a defesa, Manuel acata a sugestão dada e concede-lhe o pedido. Os réus, tomados pelo *páthos*, se despedem, então, comovidamente de Grilo, demonstram gratidão àquele que honrou sua palavra perante o grupo e consideram-no símbolo de sua salvação. Nota-se, nesse excerto, a nítida transformação e reconstrução do *éthos* de João perante a audiência. Isso ocorre porque apesar da construção da pessoa humana se vincular a seus atos, sua estabilidade jamais está completamente assegurada, conforme explicam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005): outra perspectiva pode integrar novos atos ou minimizar atos antigos e modificar a concepção que se tem da pessoa. Maingueneau (2008) afirma o seguinte sobre o *éthos*:

Não se trata de uma representação estática e bem delimitada, mas, antes, de uma forma dinâmica, construída pelo destinatário através do movimento da própria fala do locutor [...] O *éthos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro; é uma noção híbrida (sócio-discursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, integrada ela mesma numa determinada conjuntura sócio-histórica. (2008, p.14-17)

Embora o *éthos* de João Grilo tenha sofrido modificação perante seus pares, Manuel ainda suspeita da benevolência dele e coloca em questão um dos grandes eixos do discurso persuasivo, a credibilidade. Ao problematizar “por que sugeriu o negócio pra os outros e ficou de fora?”, ele parte da imagem pré-construída de Grilo para avaliá-lo, dando início, assim, a seu julgamento, conforme observa-se no trecho abaixo:

Manuel: E agora, nós, João Grilo. Por que sugeriu o negócio pra os outros e ficou de fora?

João Grilo: Porque, modéstia à parte, acho que meu caso é de salvação direta.

Encourado: Era o que faltava! E a história que estava preparada pra a mulher do padeiro?

Manuel: É, João, aquilo foi grave.

João Grilo: E o senhor vai dar uma satisfação a esse sujeito, me desgraçando pra o resto da vida? Valha-me Nossa Senhora, mãe de Deus de Nazaré, já fui menino, fui homem.

A Compadecida (*sorrindo*): Só lhe falta ser mulher, João, já sei. Vou ver o que posso fazer. *[A Manuel.]* Lembre-se de que João estava se preparando para morrer quando o padre o interrompeu.

Encourado: É, e apesar de todo o apherreio, ele ainda chamou o padre de cachorro bento.

A Compadecida: João foi um pobre como nós, meu filho. Teve de suportar as maiores dificuldades, numa terra seca e pobre como a nossa. Não o condene, deixe João ir para o purgatório.

João Grilo: Para o purgatório? Não, não faça isso assim não. *[Chamando a Compadecida à parte.]* Não repare eu dizer isso mas é que o diabo é muito negociante e com esse povo a gente pede mais, para impressionar. A senhora pede o céu, porque aí o acordo fica mais fácil a respeito do purgatório.

A Compadecida: Isso dá certo lá no sertão, João! Aqui se passa tudo de outro jeito! Que é isso? Não confia mais na sua advogada?

João Grilo: Confio, Nossa Senhora, mas esse camarada termina enrolando nós dois!

A Compadecida: Deixe comigo. *[A Manuel.]* Peço-lhe então, muito simplesmente, que não condene João.

Manuel: O caso é duro. Compreendo as circunstâncias em que João viveu, mas isso também tem um limite. Afinal de contas, o mandamento existe e foi transgredido. Acho que não posso salvá-lo.

A Compadecida: Dê-lhe então outra oportunidade.

Manuel: Como?

A Compadecida: Deixe João voltar.

Manuel; Você se dá por satisfeito?

João Grilo: Demais. Pra mim é até melhor, porque daqui pra lá eu tomo cuidado na hora de morrer e não passo nem pelo purgatório, pra não dar gosto ao cão.

A Compadecida: Então fica satisfeito?

João Grilo: Eu fico. Quem deve estar danado é o filho de chocadeira.

O Encourado, furioso, volta-se pra João, mas nesse momento, dá um grande grito, deita-se no chão e rasteja até onde está a Virgem pra que ela lhe ponha o pé sobre a nuca [cf. Gênesis, 3, 15], saindo depois.

João Grilo: Que foi que ele teve, meu Deus?

A Compadecida: Na raiva, virou-se pra você e me viu.

João Grilo: Quer dizer que estou despachado, não é?

Manuel: Não. Vou deixar que você volte, porque minha mãe me pediu, mas, só deixo com uma condição.

João Grilo: Qual é?

Manuel: Você me fazer uma pergunta a que eu não possa responder. Pode ser?

João Grilo: Está difícil.

Manuel: É possível, você que é tão esperto?

João Grilo: Mais esperto do que eu é o senhor que me criou! Mas vou tentar sempre.

A Compadecida: Isto, João. Tenha coragem, não desanime, que eu estou aqui, torcendo por você.

João Grilo: Então estou garantido. Eu me lembro de que uma vez, quando Padre João estava me ensinando catecismo, leu um pedaço do Evangelho. Lá se dizia que ninguém sabe o dia e a hora em que haverá o dia do Juízo, nem homem, nem os anjos que estão no céu, nem o Filho. Somente o Pai é que sabe. Está escrito lá, assim mesmo?

Manuel: Está. É no Evangelho de São Marcos, capítulo treze, versículo trinta e dois.

João Grilo: Isso é que é conhecer a Bíblia! O senhor é protestante?

Manuel: Sou não, João, sou católico.

João Grilo: Pois na minha terra, quando a gente vê um pessoa boa e que entende de Bíblia, vai ver é protestante. Bom, se o senhor não faz objeção, minha pergunta é esta. Em que dia vai acontecer sua segunda ida ao mundo?

Manuel: João, isso é um grande mistério. É claro que eu sei, mas ninguém entenderia nada, se eu explicasse. Nem posso explicar nada agora, porque você vai voltar e isso faz parte de minha vida íntima com meu Pai.

João Grilo: Então deixe eu ir-me embora. Acredito que o senhor saiba, isso faz parte de sua vida íntima com o senhor seu Pai, mas o que o senhor disse foi que eu podia voltar se lhe fizesse uma pergunta a que o senhor não pudesse responder.

A Compadecida: É verdade, meu filho.

Manuel: Eu sei, mas pra que você não fique cheio de si, vou lhe confessar que já sabia que você ia-se sair bem. Minha mãe já tinha combinado tudo comigo, mas você estava precisando de levar uns apertos. Estava ficando muito saído.

João Grilo: Quer dizer que posso voltar?

Manuel: Pode, João, vá com Deus!

João Grilo: Com Deus e com Nossa Senhora, que foi quem me valeu! [*Ajoelhando-se diante de Nossa Senhora e beijando-lhe a mão.*] Até à vista, grande advogada. Não me deixe de mão não, estou decidido a tomar jeito, mas a senhora sabe que a carne é fraca.

A Compadecida: Até à vista, João.

João Grilo (*beijando a mão do Cristo*): Muito obrigado, Senhor. Até à vista.

Manuel: Até à vista. João.

João bota o velho e esburacado chapéu de palha na cabeça e vai saindo.

Manuel: João!

João Grilo: Senhor?

Manuel: Veja como se porta.

João Grilo: Sim senhor.

Sai de chapéu na mão, sério, curvando-se.

Manuel: Se a senhora continuar a interceder desse jeito por todos, o inferno vai terminar como disse Murilo: feito repartição pública, que existe mas não funciona.

(SUASSUNA, 2014, p.156 - 163)

Em resposta a Manuel, João Grilo justifica-se para se esquivar das críticas e não parecer incoerente. Segundo Perelman (1996, p.322), “toda justificação é, pois, relativa a uma crítica real ou eventual, e consiste na refutação dessa crítica, ou numa modificação de atitude que permita escapar à crítica”. Assim, por meio da técnica de dissociação das noções, ele rompe a incompatibilidade apontada por Manuel e reorganiza os critérios para distinguir o que é válido do que não é; dessa forma, desassocia o caso alheio, purgatório, do seu caso, salvação direta, para emoldurar o assunto em questão a partir de uma perspectiva que lhe seja favorável. Tal estratégia argumentativa pode ser representada da seguinte maneira:

APARÊNCIA	=	Por que sugeriu o negócio (purgatório) pra os outros e ficou de fora?
REALIDADE		Acho que meu caso é de salvação direta.

Quadro 22: Argumento pela dissociação das noções: par aparência x realidade

O Encourado nota a estratégia de focalização do assunto empregada por João Grilo e, indignado, acusa-o de premeditação. Ao lembrar que “a história estava preparada para a mulher do padeiro”, relaciona pecado a crime na tentativa de expor as circunstâncias judiciais

em que a situação ocorreu para classificar a ação de Grilo como dolosa e levá-lo, conseqüentemente, à condenação e à pena-base maior.

Manuel, persuadido, concorda com o Encourado e aponta a gravidade da situação do acusado. Este, de modo perspicaz, redimensiona o assunto em questão focalizando a rivalidade entre Deus e Diabo por meio de uma argumentação fundada na estrutura do real para estabelecer uma relação entre juízos admitidos e aquilo que se quer fazer admitir. Assim, João Grilo se coloca como meio para atingir os fins perseguidos, isto é, a vitória sobre o oponente, representada pelo veredicto acerca de seu julgamento. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.315) ressaltam que “a escolha de certo fim permite valorizar uma ação que, noutras situações, costuma-se condenar”; por isso, ao afirmar “e o senhor vai dar uma satisfação a esse sujeito, me desgraçando pra o resto da vida?”, Grilo valoriza sua absolvição como meio para promover o fim, isto é, a vitória de Cristo e a conseqüente derrota do Diabo.

João Grilo apela ainda à Compadecida, que, baseada no argumento naturalista, alega em sua defesa o estado de necessidade, a pobreza e as adversidades impostas pela terra seca como justificativas para a violação da lei, tal qual descrito por Perelman na obra *Lógica Jurídica* (2000, p.80-81) “em dada situação, um texto de lei é inaplicável, porque a natureza das coisas se opõe a isso”; nesse caso, a necessidade não carece de lei. A partir desse argumento, ela intercede pelo réu e solicita que a pena seja uma terceira via entre céu e inferno, o purgatório.

A linha de argumentação da defesa torna-se questionável, entretanto, a partir do momento em que o próprio réu contesta sua solicitação, pois ao indagar “para o purgatório? Não, não faça isso assim não”, João Grilo problematiza e simultaneamente repreende a atitude da Compadecida na função de advogada sob a justificativa de que “o diabo é muito negociante”. Seu argumento, fundado sob o *éthos* do Diabo, remonta à figura do negociador para caracterizar o oponente e desqualificá-lo. Ao afirmar “com esse povo a gente pede mais, para impressionar”, Grilo expõe o método da barganha, característico do diálogo de negociação de Walton (2012), segundo o qual a negociação é um conflito baseado em uma diferença de interesses em que o objetivo é obter ganho pessoal, para justificar seu desacordo em relação à Compadecida e embasar a solicitação, a “salvação direta”.

Em uma tentativa de alertá-la sobre as artimanhas do Diabo, João Grilo enfraquece a imagem da santa perante o auditório e é imediatamente repreendido. Ao contrapor os advérbios de lugar “lá” e “aqui”, a Compadecida emprega o argumento de dissociação das noções para romper a ligação entre as atitudes que funcionam no sertão e aquelas que

funcionam no espaço retórico do julgamento, a fim de assinalar a incompatibilidade advinda da sobreposição desses espaços por Grilo e, conseqüentemente, questioná-lo acerca da relação de confiança entre advogado e cliente, tão cara ao Direito, conforme pode-se notar, inclusive, no Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil:

Art. 10: As relações entre advogado e cliente baseiam-se na confiança recíproca. Sentindo o advogado que essa confiança lhe falta, é recomendável que externar ao cliente sua impressão e, não se dissipando as dúvidas existentes, promova, em seguida, o substabelecimento do mandato ou a ele renuncie. (2015, p.4)

Ao notar que tal relação foi abalada, João Grilo reestabelece imediatamente o acordo e reafirma sua confiança na Compadecida como advogada de defesa. Esta altera, então, sua estratégia de argumentação e tenta excluir a possibilidade de condenação do réu por meio de um discurso que enfatiza implicitamente a salvação: “peço-lhe então, muito simplesmente, que não condene João”.

Manuel, apesar de reconhecer as circunstâncias adversas em que viveu João Grilo, não aceita o argumento naturalista empregado pela Compadecida em defesa do réu e aponta a transgressão do mandamento, tal qual a infração de uma lei, para justificar a possível condenação de Grilo.

Prevedendo tal desfecho, a Compadecida propõe uma decisão sem precedentes: sugere que o réu tenha “outra oportunidade”. Assim, surpreende o auditório, redimensiona o assunto em questão e focaliza-o a partir de uma outra perspectiva a fim de favorecer João Grilo. Segundo Perelman (1996, p.554), “a lei não rege tudo, não previu tudo, em situações que saem do comum [...] o juiz tem de flexibilizar a lei para que o direito que diz seja aceito”; por isso, Manuel, na função de juiz, é levado a ouvir as partes e flexibilizar “as leis de Deus” para atender ao pedido da defesa.

Em razão de tal deliberação, o Encourado, enfurecido, volta-se contra João Grilo, mas é derrotado pela Compadecida⁵⁹, que, segundo a tradição católica “já se encontra profeticamente delineada na promessa da vitória sobre a serpente” (LUMEN GENTIUM, 1997, p. 174) no livro de Gênesis capítulo 3, versículo 15.

⁵⁹ Cabe ressaltar que o livro de Gênesis 3:15 tem um sentido messiânico no qual triunfa a linhagem de uma mulher que esmaga a cabeça da serpente maligna, esta mulher é, no sentido literal Eva, mas em última análise, Maria, pois “o nó da desobediência de Eva foi desatado pela obediência de Maria; e aquilo que a virgem Eva atou, com sua incredulidade, desatou-o a virgem Maria com sua fé; e, por comparação com Eva, chamam Maria a “mãe dos vivos” e afirmam “a morte veio por Eva, a vida veio por Maria”. (LUMEN GENTIUM, 1997, p. 177)

Para autorizar o retorno de João Grilo à vida, Manuel estabelece um acordo, impondo uma condição com o propósito de testá-lo: “fazer uma pergunta a que eu não possa responder”. Embasado nos ensinamentos de Padre João a respeito do Evangelho e influenciado pelo prestígio das Sagradas Escrituras, Grilo constrói a seguinte pergunta: “em que dia vai acontecer sua segunda ida ao mundo?”. Como a essa questão Manuel não pode responder, cumprem-se, portanto, as condições estabelecidas pelo acordo inicial, e João Grilo reivindica, por meio de uma réplica, que o deixe ir embora. Seu pedido é, finalmente, aceito, e entre muitos alertas e agradecimentos João Grilo ressuscita.

Pode-se observar que a resposta de Grilo foi tão eficaz que despertou a adesão do auditório a ponto de fazê-lo cumprir as condições estabelecidas pelo acordo inicial. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.55), “a intensidade de adesão, visando à ação eficaz, não pode ser medida pelo grau de probabilidade conferido à tese aceita, mas, antes, pelos obstáculos que a ação supera, pelos sacrifícios e escolhas que ela acarreta e que a adesão permite justificar”.

Ao retornar à Terra, João Grilo encontra o amigo Chicó junto com o palhaço/autor realizando seu enterro e criticando, por meio de uma comparação, a circunstância injusta desse sepultamento, pois ao contrário do cachorro do padeiro, o amigo é um pobre que não teve nem acompanhamento, nem reza em latim. A indignação de Chicó advém da constatação de que, ao contrário do que o padre havia lhe dito no dia do enterro do pirarucu, a morte não iguala tudo que é vivo num só rebanho de condenados, ela os distingue, inclusive, no sepultamento, como ocorreu com seu parceiro Grilo.

A ressurreição de João Grilo tem um efeito patêmico em Chicó, pois gera medo, insegurança e desconfiança. Este não acredita ser aquele seu amigo e sim uma alma penada. A questão que se coloca, antes de mais, consiste em provar que Grilo está vivo, conforme pode-se notar no trecho abaixo:

Chicó: Ai, ai, nunca pensei que João fosse tão pesado!

Palhaço: Vamos descansar um pouco, que o cemitério é longe.

Deitam o corpo, dentro da rede, no chão e sentam-se um pouco, enxugando o suor.

Chicó: Quando eu penso que pobre de João não tem nem direito a um enterro em latim! Coitado, está mais abandonado do que o cachorro do padeiro. Pobre de João!

João Grilo (*erguendo a cabeça pra fora da rede*): É, pobre de João agora, mas nesse instante vinha reclamando meu peso.

Chicó: Você ouviu alguma coisa?

Palhaço: Eu não!

Chicó: Pois eu ouvi direitinho a fala de João!

Palhaço: Ai, ai, ai, você já começa com suas histórias!

João Grilo (*com voz de alma*): Um Pai-Nosso e uma Ave-Maria pra essa alma que aqui pena!

Chicó: Ai!

Palhaço: Ai! Chicó, me acuda que é a alma de João!

Chicó: Valha-me Nossa Senhora! João, pelo amor de Deus, se lembre de que fui seu amigo!

João Grilo (*saltando fora da rede*): Estou aqui, Chicó!

Chicó: Ai!

Palhaço: Ai! Corre Chicó!

Chicó: E eu posso? Acho que minhas pernas caíram!

Palhaço: Então vá-se danar, porque eu vou!

Sai correndo. Chicó ajoelha-se.

João Grilo (*cruzando os braços*): Tenha vergonha, Chicó! Um homem desse tamanho com medo de alma! Nem coragem pra correr teve!

Chicó: Ai meu Deus, é João! João, disse-me o que quereis e se estais no céu, no inferno ou no purgatório!

João Grilo: Olhe a besteira dele! Fica logo com fala de alma: “Joaão, disse-me se estais não sei o quê!” Tenha vergonha, Chicó, estou vivo!

Chicó: É alma e da ruim, daquela que diz que está viva. Ai, minha Nossa Senhora!

João Grilo (*dando-lhe um tapa*): Levante, Chicó. Não está vendo que sou eu? Estou vivo rapaz!

Chicó: É possível?

João Grilo: Tanto é possível que estou aqui.

Chicó: Só acredito vendo.

João Grilo (*aproximando-se*): Pois então veja.

Chicó: Ai!

João Grilo: Que é isso homem? Você não disse que só acreditava vendo?

Chicó: Disse, mas não lhe pedi que mostrasse não!

João Grilo: E como é que vai ser agora, Chicó?

Chicó: Assim mesmo, eu sem acreditar e você sem me mostrar.

João Grilo: E nossa sociedade, nossa velha amizade, vão se acabar?

Chicó: Já estão acabadas. É contra meus princípios fazer sociedade com defunto!

João Grilo: Mas eu estou vivo, rapaz! Veja, pegue aqui no meu braço!

Chicó: Ai!

João Grilo: Tenha coragem, homem, pegue!

Com a maior cautela Chicó toca-lhe o braço e enfim se convence.

Chicó: Meu Deus, é mesmo! João! [*Abraça-o*] Como foi isso, João?

João Grilo: Sei não, Chicó, acho que a bala pegou de raspão. Fiquei com a vista escura e, quando acordei, estava na rede e vocês iam me enterrar. Mas tenho uma notícia horrível pra você.

(SUASSUNA, 2014, p.163 - 168)

Segundo Aristóteles (2012), as emoções introduzem mudanças nos juízos dos seres humanos, portanto ao ser tomado pelo medo, Chicó deixa de concentrar-se na razão discursiva, no *lógos*, para priorizar os afetos. Primeiramente, vale-se do laço de amizade com João Grilo para não ser perturbado, conforme observa-se no trecho “ João, pelo amor de Deus, se lembre de que fui seu amigo”. Posteriormente desconsidera tanto as provas proposicionais oferecidas por João Grilo, “pois então veja”, “pegue aqui no meu braço!”, quanto o sólido laço de amizade que une ambos, para reduzi-lo a uma “alma penada” perante a qual tem aversão e visa distanciar-se: “é contra meus princípios fazer sociedade com defunto”.

Essa situação aflitiva tem na figura de João Grilo a personificação de um mal iminente, cujo poder de destruição é considerável, por isso causa dúvidas e desperta aversão, em Chicó. Segundo Meyer (2007 a), o *páthos* gera questões as quais o *éthos* deve responder, produzindo condições favoráveis à persuasão; por isso, ao censurar a falta de coragem de Chicó “Um homem desse tamanho com medo de alma! Nem coragem pra correr teve!” e mencionar a sociedade, a velha amizade de ambos (“E nossa sociedade, nossa velha amizade, vão se acabar?”), Grilo demonstra conhecer o auditório, prova não ser uma “alma penada” da qual o amigo deve distanciar-se, coloca-se à prova e na dimensão lógica do discurso é capaz de responder tudo aquilo que está em questão, conforme observa-se nos trechos “Mas eu estou vivo, rapaz! Veja, pegue aqui no meu braço”, “[...] acho que a bala pegou de raspão. Fiquei com a vista escura e, quando acordei, estava na rede e vocês iam me enterrar”. Consequentemente, leva Chicó à persuasão.

Após desfrutarem a alegria peculiar desse reencontro entre amigos e constatarem que ficaram ricos, Chicó coloca em evidência a problematidade de uma última questão argumentativa: cumprir a promessa feita por ele a Nossa Senhora, doar o dinheiro para a igreja e voltar à pobreza ou descumpri-la e continuar rico? Esse dilema concerne não somente a ele, mas também a João Grilo, uma vez que o dinheiro a ser pago à santa pertence a ambos, por isso para resolver a questão, há de se construir um espaço retórico de negociação entre a dupla, no qual as perspectivas são apresentadas, as propostas desenhadas e analisadas pelas partes até que se chegue a um comum acordo. Observaremos como isso ocorre no trecho abaixo:

Chicó: João, você tendo escapado, é que basta. O que é que há?

João Grilo: Perdi o dinheiro!

Chicó: Que dinheiro, rapaz?

João Grilo: O testamento do cachorro! Quando acordei, meti a mão no bolso e não achei nada!

Chicó: Pode ficar descansado, João, o dinheiro da sociedade está aqui. Eu tirei de seu bolso, antes de você se enterrar.

João Grilo: Ah, cabra safado! Com pena de mim, mas não se esqueceu do dinheiro, hein!

Chicó: Homem, quer saber de uma coisa? Foi! Você já estava morto, esse dinheiro não ia mais lhe servir, achei que era mais seguro eu ficar com ele!

João Grilo: Fez bem, eu teria feito o mesmo. Quer dizer que estamos ricos?

Chicó: Estamos. Além do dinheiro do enterro, o que Severino tirou da padaria. Estamos ricos, João. Que acha de ficarmos com a padaria?

João Grilo: Grande ideia. [*Como quem vê a tabuleta.*] Padaria Miramar, João Grilo, Chicó & Cia. Que acha?

Chicó: Lindo! Mas João...Ai meu Deus, ai minha Nossa Senhora! Meus Deus, meu Deus! Meu Deus, meu Deus! Burro, burro!

João Grilo: Que é isso? Burro o quê? Burro é você!

Chicó: Sou eu mesmo, João, sou o maior burro que já apareceu por aqui! Ai meu Deus, ai minha Nossa Senhora!

João Grilo: O que é que há, rapaz?

Chicó: Coitado de mim, coitado de João! Era rico nesse instante e agora é pobre de novo!

João Grilo: Não me diga que perdeu o dinheiro!

Chicó: Perdi nada, está aqui! Ai meu Deus, ai minha Nossa Senhora!

João Grilo: E por que essa gritaria, homem de Deus?

Chicó: Eu pensei que você tinha morrido, João!

João Grilo: E o que é que tem isso, homem?

Chicó: Tem que eu, pensando que não tinha mais jeito, fiz uma promessa a Nossa Senhora pra dar todo o dinheiro a ela, se você escapasse!

João Grilo: Ai meu Deus, ai minha Nossa Senhora!

Chicó: Ai meu Deus, ai minha Nossa Senhora!

João Grilo: Mas Chicó, como é que você faz uma promessa dessas?

Chicó: E eu sabia lá que você ia escapar, desgraça? Oh homem duro de morrer, meu Deus!

João Grilo: Ah promessa desgraçada, ah promessa sem jeito, Chicó!

Chicó: Agora é tarde pra me dizer isso.

João Grilo: Não terá sido a metade que você prometeu?

Chicó: Não, João, foi tudo.

João Grilo: Ah, promessa desgraçada, ah promessa sem jeito, Chicó!

Chicó: É, só reclama de mim! E você, por que achou de escapar?

João Grilo: Acho que foi de tanta vontade que eu estava de enriquecer! Não terá sido engano seu, Chicó?

Chicó: Não, João, tenho certeza absoluta: entrei na igreja, me ajoelhei e prometi.

João Grilo: Tudo?

Chicó: Tudo.

João Grilo: Ah promessa desgraçada, ah promessa sem jeito, Chicó.

Chicó: Mas já foi feita e o jeito é pagar.

João Grilo: Pagar?

Chicó: Sim, pagar!

João Grilo: Tudo?

Chicó: Tudo!

João Grilo: Ah promessa desgraçada, ah promessa sem jeito, Chicó.

Chicó: Está certo, homem, estou tão desgostoso quanto você! Diabo de uma reclamação em cima da gente de minuto em minuto! É melhor deixar de conversa: vamos pagar o que se deve!

João Grilo: Vamos, não: vá você! Eu não prometi nada e metade do dinheiro é meu!

Chicó: É, mas acontece que quando eu prometi ele era todo meu, porque eu me considerava seu herdeiro.

João Grilo: Eu não tenho nada com isso, não prometi nada.

Chicó: Então fique com sua parte e assuma a responsabilidade. Eu vou entregar a minha.

João Grilo: Chicó!

Chicó: Que é?

João Grilo: Espere por mim, eu também vou!

Chicó: Vai?

João Grilo: Vou.

Chicó: Pois eu já estava convencido de que você estava certo.

João Grilo: É, mas faltou quem me convencesse. Se fosse a outro santo, ainda ia ver se dava um jeito, mas você achou de prometer logo a Nossa Senhora! Quem sabe se eu não escapei por causa disso? O dinheiro fica como se fossem os honorários da advogada. Nunca pensei que essa também aceitasse pagamento!

Chicó: João, veja como fala!

João Grilo: Que é isso, Chicó, está se mascarando? Com Deus, não, mas com Nossa Senhora eu tenho coragem de tirar brincadeira!

Chicó: Quer dizer que entrega?

João Grilo: Entrego. Palavra é palavra, e depois estive pensando: quem sabe se a gente, depois de ficar rico, não ia terminar como o padeiro? Assim é melhor cumprir a promessa: com desgraça a gente já está acostumado e assim pelo menos não se fica com aquela cara.

Chicó: É mesmo.

João Grilo: Pois vamos. Mas de outra vez, veja o que promete, infeliz, porque essa, ah promessa desgraçada, ah promessa sem jeito!

(SUASSUNA, 2014, p.168 - 174)

Nota-se que, ao apresentar o dilema a João Grilo, Chicó aborda o assunto em questão por meio da justificação, pois pressupõe críticas a sua atitude, então, antecipa-se, expõe a causa que determinou sua ação e efetiva a transferência de valores entre os elementos da cadeia causal indo da causa ao efeito. A partir dessa perspectiva, a promessa a Nossa Senhora torna-se mera consequência da morte do amigo, assim ele visa amenizar a situação e se isentar de culpa fazendo aflorar o *páthos* no auditório.

Ao apresentar as consequências da promessa feita, Chicó coloca certos valores assentidos pela dupla em choque com outros que são atemporais e impessoais: o poder da palavra dada e da promessa feita. Este novo cenário leva a dupla a discutir o problema a partir de perspectiva díspares: enquanto João Grilo censura a atitude de Chicó, lamenta a promessa e encontra subterfúgios para descumpri-la, por meio da ligação de sucessão meio/fim ao perguntar “não terá sido a metade que você prometeu?”, “não terá sido um engano, seu?”; Chicó permanece fiel à promessa feita, mostra-se disposto a honrá-la, independentemente da inimizade que isso lhe custe: “já foi feita e o jeito é pagar”.

Essa polarização de perspectivas torna-se ainda mais evidente quando João Grilo emprega uma técnica de ruptura de ligação, a dissociação das noções, para discordar de Chicó e declarar seu posicionamento contrário à promessa. Ao remanejar os dados conceituais que servem de base à argumentação, Grilo modifica a estrutura dessa, pois aponta o termo I mencionado por Chicó, “ vamos pagar o que se deve!” como incompatível com sua perspectiva. Assim, dissocia o termo I, aparência; do termo II, realidade, elaborando um critério que permita explicá-lo a partir de outros valores. Tal dissociação pode ser representada da seguinte forma:

APARÊNCIA	=	“Vamos pagar o que se deve!”
REALIDADE		“Vamos, não: vá você! Eu não prometi nada e metade do dinheiro é meu!”.

Quadro 23: Argumento por dissociação das noções: par aparência x realidade

Diante dessa recusa, Chicó constrói uma réplica em que retoma incompatibilidades presentes no discurso do amigo e põe em evidência circunstâncias que escaparam à atenção dele “quando eu prometi ele era todo meu, porque eu me considerava seu herdeiro”. Ademais,

aponta as consequências que essa atitude trará “então fique com sua parte e assuma a responsabilidade” e transfere a decisão individual para Grilo, pautado no seguinte trecho da Bíblia: “quando você fizer um voto, cumpra-o sem demora, pois os tolos desagradam a Deus; cumpra o seu voto. É melhor não fazer voto do que fazer e não cumprir” (Eclesiastes, 5: 4-5)

Para gerir a diferença de posicionamentos há que se progredir para além do díptico argumentativo inicial. Isso só é possível por meio do diálogo em um espaço retórico de negociação no qual objeções, concessões e reformulações são essenciais para estabelecer um acordo entre as partes. Portanto, ao ser confrontado com as consequências de sua decisão, João Grilo reestrutura seu posicionamento em relação à promessa e resolve apoiar o amigo.

Observa-se que a linha discursiva da dupla caminha em direcionamentos opostos nesse trecho, enquanto João Grilo aborda mais o caráter racional da adesão, arrumando, inclusive, meios para descumprir a promessa feita pelo amigo, Chicó explicita o caráter emocional, afetivo da argumentação, lamentando, de maneira desesperada, a promessa feita. Há, entretanto, lacunas em as ambas direções, uma vez que a dupla dimensão argumentativa do discurso é desconsiderada, conforme apontado por Chicó na afirmação “eu já estava convencido de que você estava certo” e por Grilo em “mas faltou quem me convencesse”. Por meio de implícitos, nota-se, neste trecho, a crítica do discurso de um pelo discurso do outro presente justamente na aparente relação adversa entre convencer x persuadir. Segundo Chicó, falta, na argumentação de Grilo, persuasão, o elemento afetivo que geraria a ação sobre a vontade e, em contrapartida, na perspectiva de Grilo falta, na argumentação de Chicó, o elemento racional que desencadearia a ação sobre o entendimento, o convencimento.

Sabe-se, entretanto, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), que um discurso bem construído conjuga as capacidades intelectivas e afetivas de modo indissociável; convencer e persuadir são, portanto, conceitos imanentes, porque “aquele que argumenta não se dirige ao que consideramos faculdades, como a razão, as emoções, a vontade, o orador dirige-se ao homem todo” (PERELMAN, 1993, p.32).

Imbuído tanto de afeto, quanto de razão, João Grilo elucida o porquê mudou de ideia quanto à promessa de Chicó e atribui à santa a provável causa de sua salvação “se fosse a outro santo, ainda ia ver se dava um jeito, mas você achou de prometer logo a Nossa Senhora! Quem sabe se eu não escapei por causa disso?”. Nota-se que, ao aventar essa hipótese em formato de pergunta, ele desenha discursivamente o assunto em questão e transforma em juízo de fato, um juízo de valor baseado em uma avaliação, assim, justifica a relação comparativa construída posteriormente no trecho “o dinheiro fica como se fossem os honorários da

advogada”. Ao cotejar a santa com a advogada, para além da função mediadora de ambas, Grilo constrói uma correlação profissional entre elas: uma vez que a advogada recebe honorários pelos serviços prestados, a santa⁶⁰, em tal condição, receberia também pagamento via promessa. É no bojo dessa comparação que Grilo embasa sua crítica, seu parecer quanto à Igreja e conclui, ironicamente, “ nunca pensei que essa também aceitasse pagamento! ”

Em tom de crítica são também construídas as considerações finais de Grilo. A partir de uma tautologia aparente constituída pela máxima “ palavra é palavra”, ele justifica o pagamento da promessa diferenciando o segundo termo, cujo significado é cumprir, do primeiro; desse modo, direciona a atenção do auditório para a diferença que singulariza o termo naquele contexto. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.247), embora as tautologias “possam desempenhar o papel de máximas, elas só adquirem significado argumentativo quando se aplicam a uma situação concreta, a única que dá a essas noções o significado particular que convém”.

À tautologia, Grilo acrescenta ainda uma relação comparativa entre os tempos futuro e presente para elucidar a mudança de seu posicionamento quanto ao cumprimento da promessa. Se no tempo passado era contra, no presente é a favor “ é melhor cumprir a promessa: com desgraça a gente já está acostumado e assim pelo menos não se fica com aquela cara” porque não quer parecer com o padeiro em circunstância alguma, motivo pelo qual se remete negativamente ao futuro “ quem sabe se a gente, depois de ficar rico, não ia terminar como o padeiro?”. Nota-se que por meio da comparação, Grilo tece uma crítica ferrenha às classes sociais, pois desabona o padeiro, representante da burguesia urbana na obra, diferencia-se dele, e mostra-se disposto a permanecer na “ desgraça” habitual em detrimento de tornar-se um burguês tal qual o patrão. Dessa maneira, João Grilo e Chicó destacam o ataque aos grupos dominantes, desnudam a relatividade dos valores consagrados pela sociedade, invertem a lógica valorativa e revelam uma atitude de resistência diante de uma sociedade desigual e hostil.

Essa atitude de resistência é uma característica da dupla presente em toda a obra. No entanto, é no terceiro ato que ela se torna mais evidente devido à conduta de João Grilo no julgamento. De modo corajoso e crítico, ele resiste às ameaças sofridas, expõe incongruências em relação à construção do gênero judiciário, questiona a legitimidade, a autoridade do Diabo ao acusar os réus e assim capta a benevolência de seus pares, pois demonstra habilidade linguística estratégica, credibilidade e razoabilidade para representar o grupo e atuar como

⁶⁰ Cabe lembrar que um dos títulos concedidos à Maria na Constituição Dogmática *Lumen Gentium* da Igreja Católica é o de advogada, medianeira, segundo o capítulo VIII.

moderador, intermediando os assuntos em questão, negociando diferenças e alterando as deliberações.

De modo geral, pode-se observar que, se no segundo ato, o *éthos* de João Grilo era redefinido dinamicamente no espaço conflituoso das situações argumentativas, é no terceiro ato da peça que ele se efetiva, pois à medida que o julgamento avança, Grilo adquire voz, espaço e autoridade frente aos demais, porque tem o domínio discursivo sobre a situação argumentativa: mostra-se discursivamente capaz de desenhar assuntos em questão, enquadra o problemático, posiciona-se de acordo com os valores do auditório ao qual deseja persuadir, traça estratégias argumentativas tendo em vista o jogo de concessões e refutações que perpassam a dinâmica interação argumentativa, visando transpor o díptico argumentativo inicial e agir sobre o outro.

Ao exercer tal influência persuasiva, utilizando-se do poder da linguagem, Grilo mostra à sociedade toda sua competência argumentativa e coloca-se em posição de resistência à voz daqueles que o condenavam. É por meio da capacidade de dialogar e interagir, de pensar, de optar e de se comprometer, descrita por Grácio (2016), que ele consegue fazer emergir uma voz própria, dissonante da maioria, mas representativa da diferença característica do pobre, desvalido, que nas palavras de Chicó “está mais abandonado do que o cachorro do padeiro”, mas continua persistente e trabalhador. É desse modo que Suassuna, palhaço-autor, move os estereótipos, inverte as imagens pré-concebidas, cristalizadas e as reconstrói frente ao leitor, desestabilizando, assim, a *doxa* sobre a qual se fundamentam os valores e crenças do auditório. Eis o *Auto da Compadecida*: “O julgamento de alguns canalhas, entre os quais um sacristão, um padre e um bispo, para o exercício da moralidade” (SUASSUNA, 2014, p.17).

Capítulo 6: Proposta didática retórico-interacionista para o Ensino Fundamental – Anos Finais.

A literatura é instrução e educação ao mesmo tempo, é crítica e um grande documento humano.

Dostoiévski

6.1. A relevância de um viés lítero-argumentativo no ensino-aprendizagem

Como se pode observar no capítulo anterior, a obra *Auto da Compadecida* é repleta de elementos retórico-argumentativos que conferem vivacidade ao texto. É por meio da interação argumentativa entre os personagens que o autor Ariano Suassuna dá voz aos desvalidos, constrói-os como hábeis oradores, inverte as imagens pré-concebidas, os estereótipos, tece críticas à sociedade e leva o leitor a questionar a *doxa*, o conjunto de crenças e opiniões comuns, que orienta seus passos e sobre a qual estão também firmados seus valores.

João Grilo, personagem central da obra junto a seu duplo Chicó, torna-se porta voz dessa coletividade marginal, pois vence os adversários e toda sorte de infortúnios por meio das palavras, do discurso, do *lógos*. Ao problematizar situações de conflito, discerne os meios de persuasão pertinentes a cada auditório e adapta-se a ele, enquadrando o assunto em questão a partir de determinada perspectiva para, enfim, influenciar-lhe o comportamento, a ação. Por meio das provas de persuasão próprias da arte retórica, constrói-se como orador/argumentador perante um auditório heterogêneo e passa de “amarelinho safado”, no primeiro ato, a porta voz do grupo, símbolo da esperança, no terceiro. Essa transformação etótica deve-se à sua competência argumentativa que vai se revelando ao longo das cenas teatrais. Esse conjunto de competências que abrangem, simultaneamente, a capacidade de dialogar, interagir, pensar criticamente, optar e comprometer-se é essencial à construção de sua credibilidade como orador.

Ler essa obra sob o viés retórico-argumentativo, observando como se constituem tais competências no personagem permite compreender de modo mais aprofundado o processo de construção do discurso, pois as escolhas no plano da expressão, a *elocutio*, e a maneira de organizar internamente o texto, a *dispositio*, ultrapassam as fronteiras da língua comum na produção literária; as palavras recebem uma nova proposta de sentido, sensibilizam o ser humano porque penetram nos problemas da vida cotidiana e fazem-no perceber os poderes da linguagem enquanto meio de interação social.

Ao abordar questões cotidianas, o texto literário gera questionamentos e amplia horizontes, pois em contato com a perspectiva criada pelo autor, o leitor é incitado a posicionar-se. A *doxa* de onde partem suas crenças e valores é paulatinamente contestada e por meio do exercício da reflexão, assumindo uma postura crítica, interventiva e ativa, experimenta-se o poder libertador da literatura que, segundo Compagnon (2009), amplia horizontes e rompe o conformismo.

Considerada um exercício de pensamento que liberta o ser humano de maneiras convencionais de ver a vida, a literatura em sua função instrutiva é concebida como elemento de transformação social, pois a partir do contato com perspectivas plurais manifestas no texto literário, o leitor é levado a aprofundar e aprimorar o conhecimento de meios e estratégias argumentativas que o possibilita enquadrar o problemático, focalizar o assunto em questão, assumir posições, negociar sentidos e adequar as performances comunicativas a cada situação argumentativa, a cada tipo de auditório, a fim de promover mudanças, alterar posicionamentos e transformar realidades.

Nesse sentido, o texto literário proporciona um conhecimento retórico-argumentativo essencial à formação crítica e argumentativa dos discentes. Portanto, abordar os conceitos que esta arte retórica implementa, por meio da construção etótica do personagem João Grilo nessa obra, permite ao docente desenvolver todo o conjunto de competências argumentativas que nos permite coexistir uns com os outros em uma sociedade democrática.

Diferentemente da BNCC, em que as competências específicas de língua portuguesa separam argumentação de literatura no ensino⁶¹, a presente pesquisa as relaciona a partir de uma perspectiva interacionista que compreende a linguagem de maneira dinâmica, como um produto da vida social, das trocas verbais, do diálogo. Nesta concepção, a preocupação básica do ensino de língua materna volta-se, sobretudo ao “desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social” (Fuza, Ohuschi, Menegassi, 2011, p. 490). Por isso, práticas de ensino compartimentadas que propõem o estudo da língua por meio de eixos e campos de atuação nos quais a literatura não ultrapassa a mera fruição e a argumentação é apresentada

⁶¹ Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental: 6) Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. (BRASIL, 2017, p.87) e 9) Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2017, p.87)

sem qualquer respaldo teórico, de maneira inconsistente⁶² e limitada, conforme expostas na BNCC, não serão propostas nesta tese.

Para além de orientar as decisões pedagógicas e prescrever um conjunto de aprendizagens “essenciais” à formação do aluno por meio de um viés mecanicista, tecnicista e conteudista que visa a homogeneização a partir do desenvolvimento de competências consoantes a BNCC, nessa pesquisa oferecemos “caminhos” para que o professor, de posse de sua autonomia, não seja um transmissor de saberes, mas um produtor de conhecimentos. Por isso, exploramos de modo mais extenso todo o arcabouço teórico que orienta os estudos retórico-argumentativos e analisamos de modo minucioso o texto literário, respectivamente nos terceiro e quinto capítulos, presumindo que haja interesse, por parte do docente, em abordar a obra a partir de perspectivas não contempladas em nossa proposta didática; ademais, seria incoerente fragmentar a análise do texto literário tendo em vista todas as críticas a essa postura reducionista já discutidas no primeiro capítulo.

Cabe salientar ainda que relacionar literatura à retórica não reduz o valor da arte literária; pelo contrário, valoriza-a, pois, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, ultrapassamos a concepção fragmentada de conhecimento para assumir a dimensão plural do objeto literário, já ressaltada por Barthes (1977). Ao revelar os mecanismos de construção do texto, a análise retórico-argumentativa permite ao leitor questionar, discordar, criar hipóteses e observar como se constroem as múltiplas visões de mundo retratadas no texto para, enfim, posicionar-se perante a sociedade. Desenvolver essa competência crítica e criativa de análise por meio de um aprendizado interdisciplinar e problematizado que conduza à participação social ativa e reflexiva do aluno deveria ser um dos objetivos principais da BNCC.

Esta é, entretanto, uma de nossas preocupações centrais nesta pesquisa: apresentar uma proposta didática que viabilize a leitura retórico-interacionista do texto literário a fim de desenvolver a competência argumentativa do aluno, tal qual conceituada por Grácio (2016), pautada na capacidade de leitura crítica do discurso alheio, tendo em vista a discutibilidade do assunto em questão, o caráter perspectivado de seu enquadramento, a seleção e disposição de argumentos apropriados à natureza dinâmica, interacional da situação argumentativa, a fim de produzir discursos e contradiscursos argumentados que remetam a uma postura interventiva,

⁶² Vale lembrar que a BNCC não expõe de maneira clara qual o conceito por trás da noção de argumentação; além disso apresenta inconsistência teórica quanto ao uso de alguns termos: na tabela da página 125, por exemplo, a “persuasão” é tomada como sinônimo de “convencimento”. Ademais, o documento restringe o emprego da argumentação a campos de atuação específicos, como se fosse possível separá-la dos demais gêneros discursivos presentes no cotidiano do aluno.

comprometida com a gestão das diferenças necessária à coexistência e ajustada a uma sociedade democrática na qual o diálogo torna-se protagonista.

Para realizar essa tarefa, é imprescindível “desdogmatizar o conceito de certeza”, conforme afirma Grácio (2019, p.7), adotar uma concepção crítica sobre a construção social do conhecimento e estar aberto à palavra do outro, por isso investigamos, por meio de um questionário exploratório, as perspectivas de diversos docentes quanto aos lugares da literatura, especialmente da obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, e da argumentação no ensino fundamental – anos finais, antes de construir qualquer esboço de intervenção pedagógica.

Constituído por uma série ordenada de perguntas fechadas respondidas sem a presença do entrevistador, via plataforma online, o questionário exploratório foi direcionado a professores de língua portuguesa do ciclo ensino fundamental – anos finais de escolas públicas e particulares. Composto por duas partes, englobando perfil e prática docente, esse instrumento de pesquisa trouxe elementos fundamentais para delimitar a proposta didática a que procederemos.

Em termos de perfil, dos 114 participantes, 46% são especialistas *lato-sensu* na área, 58% do total estão entre a faixa etária de 31 a 50 anos com larga experiência na docência, conforme explicitam os gráficos em anexo. Isso nos permite inferir que o professor dessa pesquisa é maduro, conhece amplamente o âmbito de sala de aula e tem um grau mínimo de aprofundamento acadêmico.

Em relação à prática docente no quesito literatura, o questionário revelou que 90% dos docentes trabalham com o texto literário no ensino fundamental – anos finais. Apesar de esse número representar um aparente quadro positivo quanto ao incentivo à leitura literária, há de se considerar ainda que 10% dos docentes entrevistados não abordam literatura neste ciclo sob as seguintes alegações: 40% afirmam não ser esse o foco do ensino fundamental – anos finais, visto que os alunos aprenderão literatura no nível subsequente; 20% declaram que a gramática normativa, transversal a toda BNCC de língua portuguesa, é o foco das aulas; 20% dizem não haver tempo disponível para ensinar literatura; 10% asseguram que os alunos não se interessam pelos textos literários e 10% classificam esses textos como difíceis para o ciclo.

Há nessas declarações algumas problemáticas que devemos observar com cautela: o que esses docentes entendem por literatura? Sem o suporte textual, o ensino da gramática normativa não se tornaria fragmentado e limitado, já que segundo a concepção interacionista em voga, sujeito, texto e contexto são elementos imprescindíveis ao processo de

comunicação? Em que medida o cumprimento de uma grade de conteúdos assegura conhecimento aos discentes? Pode-se, de fato, garantir que os alunos não se interessam por literatura? Sob que parâmetros os textos são difíceis para este ciclo?

Quanto à obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, 46% dos docentes declaram tê-la apresentado aos discentes. Dentre os 54% restantes, 29% dizem não ser este o foco do ciclo, já que os alunos estudarão a obra no ensino médio, 27% afirmam não haver tempo hábil para tal, 23% alegam ser este um texto difícil para o ciclo básico e entre o percentual daqueles que responderam “outros”, três professores mencionaram que a obra não está disponível na biblioteca das escolas em que lecionam.

Uma vez mais algumas questões nos parecem ser fundamentais: por que o estudo da obra no ensino médio inviabilizaria sua abordagem no ensino fundamental – anos finais? O que levaria o professor a justificar-se pela falta de tempo: a vasta grade de conteúdos a cumprir prescrita pela BNCC e materializada pelos livros didáticos, a burocratização das atividades relacionadas à sala de aula, a falta de planejamento? A obra é caracterizada como “difícil” sob que aspectos: linguísticos, estruturais, sociais? Não seria de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho docente dispor de uma biblioteca minimamente bem equipada nas escolas?

Em relação à prática docente no quesito argumentação, 89% afirmam trabalhar com esse conteúdo no ensino fundamental – anos finais, os 11% restantes justificam a abstenção apoiados em justificativas anteriormente expostas: 42% atribuem a responsabilidade dessa abordagem ao ensino médio e 33% reconhecem ser a gramática o foco das aulas do ciclo básico.

Esses dados nos levam a questionar se o peso socioeducacional dado ao gênero discursivo “dissertação”, devido aos exames de vestibulares, não estaria direcionando a perspectiva desses docentes a ponto de atribuírem indiscriminadamente a responsabilidade por essa abordagem ao ensino médio e ainda se a atividade argumentativa estaria precisamente descrita em documentos que se propõem a definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais aos alunos, como a BNCC. Isso nos conduz ainda a indagar o porquê 33% de esses professores concluírem ser a gramática o foco das aulas desse ciclo: estariam eles interpretando equivocadamente a BNCC?

Em termos gerais, observamos que todas essas justificativas nos remetem ao caráter prescritivo, conteudista e reducionista de ensino advindos tanto do Currículo, quanto da BNCC, que assume a centralidade do texto como unidade de trabalho, mas destaca a

transversalidade da gramática no ensino de língua portuguesa⁶³. Herdeira também do tradicionalismo gramatical vigente desde o final do século XIX, a prática docente muitas vezes se pauta em uma concepção que privilegia o estudo sobre literatura em vez de os estudos literários. Nesses moldes o ensino literário se pauta pela apresentação utilitária de trechos de obras sob a perspectiva dos estudos gramaticais.

Ao trabalhar argumentação a abordagem não é diferente, conforme veremos nos parágrafos seguintes, o enfoque maior se dá sobre aspectos técnicos e estruturais. Desprovido de autonomia para transformar profundamente esse cenário e considerado, frequentemente, um mero transmissor de saberes pré-estabelecidos, o docente torna-se vítima da indústria editorial de livros didáticos que, favorecida pelos interesses do Estado, instrumentaliza o ensino, prevendo métodos de aprendizagens que orientam a prática docente a fim de desenvolver as questionáveis competências e habilidades descritas pela BNCC.

A perspectiva dos docentes sobre o ensino de argumentação⁶⁴, segundo resultado do questionário exploratório, parece parcial e descontextualizada, pois, dentre os que afirmam abordar esse conteúdo no ensino fundamental - anos finais, 80% exploram as técnicas argumentativas, 44% a estrutura do discurso (*dispositio*), 42% a contraargumentação/refutação, 35% os recursos linguísticos no plano da expressão (*elocutio*), 22% a tríade retórica (*éthos, páthos, lógos*) e somente 11% os tipos de auditório.

De acordo com a pesquisa, ensinar argumentação significa, majoritariamente, separar a forma do fundo, isto é, abordar as estruturas independentemente das situações argumentativas a que elas estejam relacionadas. Essa esquematização exacerbada desconsidera a dinâmica tensional das situações reais de argumentação com todas as suas especificidades a partir do momento em que minimiza a problematicidade e torna o discurso “estático”, refém de classificações e modelos artificiais.

[...] quando (ao ensinar) nos centramos na linguagem, no discurso e na sua análise, voltamo-nos essencialmente para a expressão, para o significado dos modos de dizer e desenvolvemos competências de leitura do discurso, apenas. Quando nos centramos nas situações de argumentação desenvolvidas por turnos de palavra em que é explícito o confronto de perspectivas, voltamo-nos essencialmente para a dinâmica tensional da interação [...] mais

⁶³ Referimo-nos aos seguintes trechos da BNCC: “ tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (BRASIL, 2017, p.67) e “Alguns desses objetivos, sobretudo àqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda a escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. (BRASIL, 2017, p.139)

⁶⁴ Vale ressaltar que ao responderem a essa questão, os docentes tinham a opção de marcar mais de uma resposta via caixa de seleção.

consonante com a imagem que temos quando dizemos: *eles estão a argumentar*. (GRÁCIO, 2019, p.50)

Ensinar argumentação ultrapassa, assim, a mera transmissão de esquemas ou modelos, requer uma leitura atenta do situacional para identificar o assunto em questão, observar como as perspectivas se desenham no modo de tematizá-lo, discernir o que importa trazer ao discurso, fundamentar respostas e contraargumentar, tendo sempre em vista aquele com quem se argumenta, seus valores, seus interesses, seu posicionamento ético. Portanto, não há meios de compreender, tampouco ensinar argumentação sem abordar o auditório, o argumentador, o Outro da relação interacional, sem apreender a singularidade que ele traz à interação porque é a partir dela que se pode, enfim, selecionar “o que é adequado a cada caso”, conforme afirmava Aristóteles (2012).

Toda forma de se expressar resulta de uma escolha entre diversas possibilidades linguísticas e estilísticas. A *elocutio* e a *dispositio* não precedem a relação discursiva entre orador/auditório, argumentador/argumentador, como inferem alguns docentes no questionário acima; na verdade, derivam dela. É por meio dessa interação argumentativa que as imagens se constroem via discurso, o *éthos* se produz no *lógos*, na competência argumentativa manifesta pelo orador/argumentador e na sua capacidade de sensibilizar o ouvinte, tocar suas emoções, despertar-lhe o *páthos*.

Esta tríade, que está na base da retórica, constitui a unidade que dimensiona a comunicação persuasivo-argumentativa e caracteriza a interrogatividade do pensamento, a problematicidade sobre a qual se constitui o discurso. Constatar que apenas 22% dos professores de língua portuguesa do ensino fundamental - anos finais ocupam-se da tríade retórica em suas práticas pedagógicas em sala de aula, conforme aponta o questionário exploratório, fortalece ainda mais a hipótese de que estes docentes tenham uma concepção parcial e descontextualizada de argumentação.

Compreender, portanto, o ensino de argumentação a partir de uma concepção mais alargada, isto é, fundada na dinâmica tensional de interação argumentativa em que as práticas discursivas são condicionadas por múltiplas situações de conflito, torna-se essencial para desenvolver uma didática da argumentação efetivamente voltada à formação de argumentadores, segundo Grácio (2012).

A leitura retórico-interacionista da obra *Auto da Compadecida*, conforme proposta na presente pesquisa, considera o valor do argumento no interior da interação circunstanciada em que ele ocorre, tomando como eixo central o personagem João Grilo. Capaz de dialogar e

interagir criticamente diante de questões de natureza dilemática, Grilo parte de seus conhecimentos sobre a audiência, mostra-se disposto a ouvi-la para inteirar-se da situação argumentativa e selecionar os elementos essenciais à construção do ponto de vista que lhe convém. Ciente dos posicionamentos em jogo, ele assume determinadas perspectivas e consegue, por meio de uma postura interventiva e empenhada socialmente, alterar a imagem de si ao final da obra. Esse conjunto de competências argumentativas que englobam o diálogo, a reflexão, o posicionamento, a crítica e a responsabilidade pelo dito é essencial à construção de sua credibilidade como orador, pois torna-o capaz de responder às inquietações do auditório, colocando um ponto final no questionamento, conforme ressalta Meyer (2007a).

Refletir sobre uma proposta didática que possibilite explorar essa dimensão retórico-argumentativa do texto literário na escola torna-se, assim, essencial, pois nos permite problematizar uma série de assuntos “fora de questão” tomando como ponto de partida a obra a ser discutida, questionar a lógica de juízos de valor que embasa certas perspectivas comuns, exercitar a capacidade de interagir respeitosamente frente à diferença de posicionamentos e contraargumentar de modo a construir uma performance comunicativa apropriada a cada situação argumentativa, considerando as múltiplas possibilidades de uso da linguagem em interação social.

Apesar de 57% dos docentes entrevistados revelarem que exploram essa dimensão retórico-argumentativa do texto literário no ensino fundamental – anos finais, 43% ainda não reconhecem a importância dessa abordagem em sala de aula, o que nos leva a questionar de que maneira estariam esses professores explorando o texto literário: pautados na fruição e na ludicidade, conforme propõem os documentos oficiais? Seria essa abordagem suficiente para desenvolver a habilidade crítica dos alunos a fim de provocar sua participação ativa e reflexiva na sociedade? Formar o leitor literário a partir da perspectiva frutiva do texto é uma das vias, mas não a única.

Ainda que esses percentuais indiquem certo contraste quanto à dimensão retórico-argumentativa do texto literário entre os docentes, 85% dos entrevistados admitem ser viável explorar essa perspectiva a partir da obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna já no ensino fundamental – anos finais. Isso demonstra que a maioria desses professores identifica traços essencialmente argumentativos no texto e consegue visualizar algum tipo de proposta didática dessa natureza a partir dele, fato que também contribuiu para a escolha da obra na presente pesquisa.

Já dentre aqueles que não consideram viável explorar tal dimensão a partir da obra citada, 56% declaram que essa proposta exige um domínio crítico e linguístico que os alunos não têm no ensino fundamental – anos finais, 11% afirmam haver conteúdos mais urgentes a tratar e 11% confessam não haver tempo para estabelecer tais relações. Esses percentuais mostram que o professor pode estar subestimando tanto o grau de conhecimento dos alunos, quanto a importância do gênero argumentativo neste ciclo. Relegada a segundo plano e muitas vezes excluída da prática didática em sala de aula, sob a justificativa da escassez de tempo, a argumentação ainda não é trabalhada de maneira multidisciplinar em todas as aulas de língua portuguesa do ensino fundamental – anos finais.

Se, de fato, os alunos não têm domínio crítico e linguístico suficiente para explorar a dimensão retórico - argumentativa do texto literário, não seria, portanto, essa a ocasião para desenvolvê-lo? A que estamos nós, docentes, destinando tempo em nossas práticas pedagógicas e por que? Pautada em toda essa problematização advinda do questionário exploratório, bem como em nossa experiência docente no ensino fundamental – anos finais, a proposta didática sugerida nesta tese foi construída para responder às inquietações apresentadas. A descrição de seus princípios norteadores, bem como seu conteúdo e organização serão tratados na próxima seção, cujo objetivo será dialogar com o docente, a fim de mostrar o processo de construção de uma proposta didática voltada ao desenvolvimento das competências argumentativas dos discentes a partir do texto literário.

6.2 O processo de construção de uma proposta didática retórico-interacionista

Voltada às práticas sociais, a argumentação em sua essência é atravessada por uma conflitualidade contínua de natureza dilemática presente em uma situação democrática, na qual é assegurado um espaço para que o indivíduo se posicione, questione, proponha, contra argumente e seja ouvido. A partir de uma dimensão cooperativa, dialógica e dialogal, idealmente marcada pela razoabilidade, plausibilidade e respeito, as divergências são negociadas e promove-se, enfim, a coexistência na diferença.

Tendo em vista que cada situação argumentativa carrega consigo peculiaridades voltadas à construção da oposição discursiva, retirar os discursos de seus respectivos contextos e colocá-los em quadros fixos, dissecados, reduzindo-os ao puro exame dos meios de prova demonstrativos no âmbito escolar, não é, de fato, ensinar argumentação de forma integral, mesmo que uma base descritiva garanta um nível de precisão analítica e essa seja importante para fins elucidativos em sala de aula; não à toa Perelman se deu ao trabalho de tipificar os argumentos. A argumentação há de ser concebida para além da perspectiva de produto, também enquanto processo e procedimento, pois ela ultrapassa o saber disciplinar composto por regras e processos formais, uma vez que munidos de intencionalidade persuasiva, os argumentadores interagem de maneira dinâmica e multilateral em torno de um assunto em questão com o objetivo de gerir o conflito de perspectivas e alcançar um acordo.

Segundo Grácio (2013 a), para abordar a argumentação nessa dimensão dinâmica no ambiente escolar é necessário concebê-la a partir da oposição de vozes inerente à situação de conflito e capacitar os discentes para lidar com o “ato de discussão”, isto é, levá-los a interagir como argumentadores a partir de uma perspectiva própria sobre um assunto em questão, instigá-los a produzir contra-discursos que representem um progresso quanto à divergência inicial. Uma didática da argumentação “deve preocupar-se, então, em formar argumentadores que participam em argumentações e não tanto comentadores-opinadores supostamente especialistas em análise do discurso” (GRÁCIO, 2012, p. 400-401)

Apesar de conceber a argumentação a partir dessa abordagem dialogal, pressupondo uma situação de interação entre as partes, conforme dispõe Grácio, a presente pesquisa não pode deixar de compreender aspectos analíticos em termos de ensino, pois a capacidade de lidar com o ato de discussão perpassa a leitura atenta de um discurso argumentado, saber identificar e analisar criticamente um argumento por meio de sua estrutura, observando os mecanismos de orientação dos sentidos, a maneira de enquadrar o problemático e as

estratégias utilizadas para favorecer determinados posicionamentos e para contra-argumentar. Fornecer ferramentas para ampliar as competências de leitura, reflexão e questionamento dos discentes torna-se, assim, essencial para que o sujeito construa o próprio posicionamento e assuma uma postura interventiva na sociedade.

Por isso, a proposta didática a ser discutida nessa seção trará tanto o estudo interacional das argumentações do personagem João Grilo com seus pares, quanto a análise dos argumentos empregados nessas situações a fim de proporcionar tanto ao docente, nosso leitor em primeira instância, quanto ao discente, indiretamente, uma perspectiva global dos processos e procedimentos argumentativos. Pautada nos princípios norteadores descritos abaixo, a proposta tem por virtude tanto a consistência teórica, quanto a dimensão prática do argumentar, considerando ambas essenciais ao desenvolvimento de uma análise discursiva que conduza o discente à leitura crítica do mundo por meio do texto literário e à construção de uma performance argumentativa adaptada ao confronto de perspectivas inerente à experiência humana.

a) Argumentação vista como uma atividade humana que se enquadra na dimensão do problemático, no espaço da controvérsia, das divergências, do dissenso.

b) Enquanto dimensão das práticas sociais, a argumentação situa-se no quadro de uma racionalidade argumentativa que tem no diálogo sua matriz relacional, interacional e dialógica pautada pela razoabilidade, plausibilidade e respeito, formas de atingir a coexistência na diferença.

c) Considerada uma disciplina pragmática, uma arte aplicada, segundo Walton (2012), adapta-se às exigências práticas da vida, é essencialmente dinâmica e não deve ficar aquém da teoria. Seus fundamentos teóricos, entretanto, não são prescindíveis; considerados, pois, pré-requisitos para o desenvolvimento de uma leitura crítica da situação argumentativa, o estudo analítico dos argumentos torna-se fundamental para construir estratégias discursivas ao contra-argumentar.

d) Seu ensino implementa o desenvolvimento da capacidade de dialogar, pensar, optar e comprometer-se, competências argumentativas essenciais para assegurar uma performance comunicativa apropriada à dinâmica tensional da interação.

Tais princípios podem ser observados em toda a extensão da proposta didática, pois estão refletidos tanto no conteúdo ensinado pelo docente, a dimensão retórico-interacionista do texto literário *Auto da Compadecida*, quanto na metodologia que se pressupõe utilizar em sala de aula para atingir esse fim.

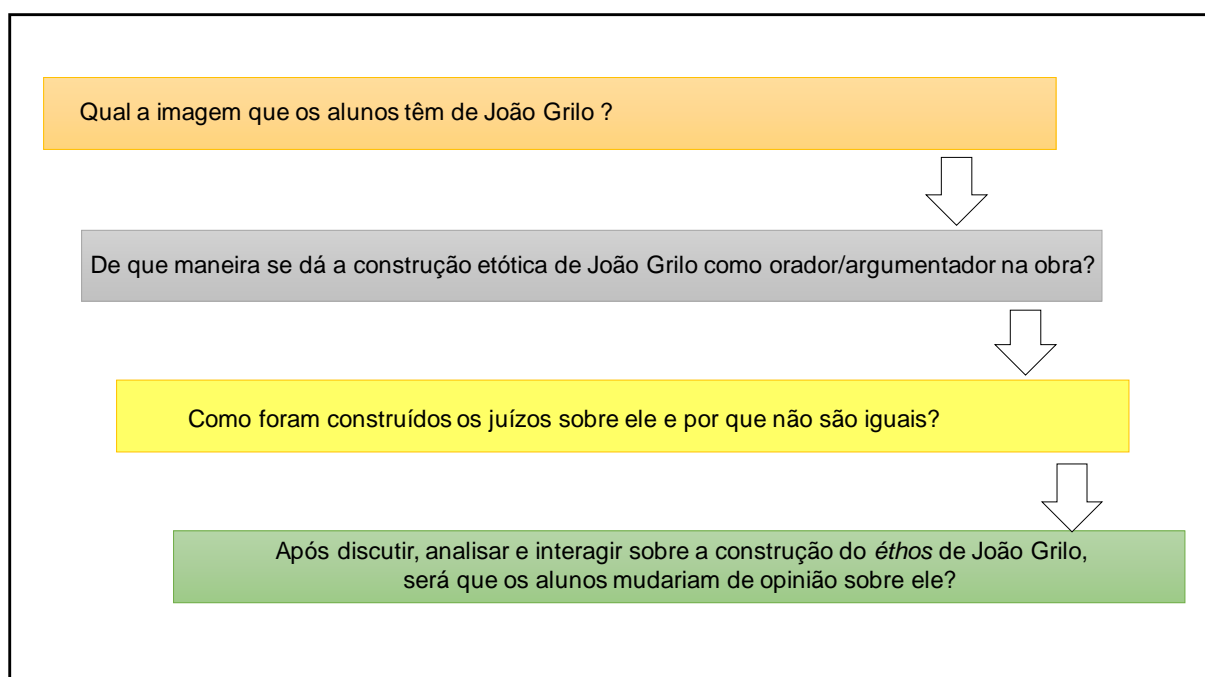
Assumindo também o papel de argumentadores, inseridos em uma situação cujo objetivo é ensinar a argumentar, os docentes, assim como qualquer orador, têm um *éthos* a zelar. Para além de colocar um ponto final no questionamento respondendo às perguntas que suscitam debate, a fim de constituírem-se como princípio e argumento de autoridade, conforme expõe Meyer (2007 a), cremos ser mais produtivo assumir uma postura crítica e democrática quanto à construção do conhecimento em sala de aula, tendo em vista o pluralismo de perspectivas e a discutibilidade do assunto em questão. A partir de um diálogo orientado pelo princípio de adaptabilidade à situação argumentativa, assegura-se uma interação razoável, plausível e respeitosa entre docente e discente, visando à coexistência na diferença.

Qualquer atitude dissonante, seja ela impositiva, autoritária, unilateral, silenciadora ou mesmo acrítica por parte do docente, pode macular sua imagem, seu *éthos* e, assim, colocar em risco aquilo que o ensino de argumentação incrementa. Segundo o filósofo e retórico americano Henry Johnstone Jr (1992, p. 39), “argumentar com outrem é olhá-lo para além do objectivo do controlo efectivo [...] Damos-lhe a opção de nos resistir, e assim que lhe retiramos esta opção deixamos de estar a argumentar”. O ensino de teoria da argumentação não pode, portanto, ser dissociado de uma postura argumentativa, aberta à interrogação, à crítica, à negociação, ao diálogo. Antes de ensinar a argumentar, o docente argumenta para ensinar e, nessa interação com os discentes, sua prática precisa ser exemplo da teoria.

Os princípios norteadores da proposta didática descritos nesta pesquisa contemplam essa perspectiva integral da argumentação, tendo em vista não só seu ensino enquanto conteúdo curricular, pautado por teoria e prática, mas também como método empregado pelo docente, pois conforme ressalta Reboul (2004, p.104-105):

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.

Vejamos, pois, de que maneira estes princípios orientam a proposta didática abaixo para, posteriormente, discutirmos detalhadamente sua construção.



Quadro 24: Questões motivadoras da proposta didática retórico-interacionista

Ao propor uma discussão pautada na construção do *éthos* de João Grilo enquanto orador na obra *Auto da Compadecida*, os docentes dispõem-se a construir um espaço argumentativo marcado pela divergência de perspectivas. Ademais, proceder a uma leitura crítica das diversas situações argumentativas presentes na obra ao longo dos três atos da peça a fim de analisar a performance de João Grilo perante diferentes argumentadores permite implementar também o estudo analítico dos argumentos, fundamental para construir estratégias discursivas ao contra-argumentar. Esse processo de discussão e análise do problemático no situacional parece-nos produtivo para desenvolver a capacidade de dialogar, pensar, optar e comprometer-se, competências argumentativas essenciais para assegurar uma performance comunicativa apropriada às exigências práticas da vida do discente.

Partindo do pressuposto de que o docente seja também um argumentador, pois, na *práxis* em sala de aula, ele argumenta para promover aprendizagens, adotar uma metodologia tradicional cujo viés mecanicista, tecnicista e conteudista favoreça a construção de um sujeito passivo é contradizer a abordagem interacionista-dialogal presente nessa pesquisa. Considerando, pois, a argumentação a partir dessa dimensão interativa a proposta didática esboçada acima foi construída com base em “questões motivadoras” a fim de gerar espaço para a discussão, co-construção de conceitos e práticas argumentativas entre docentes e

discentes. Tendo em vista que o termo “questão”, segundo Grácio (2012), instala uma problemática e constrói, por meio da articulação de múltiplas perguntas e respostas, uma cadeia interrogativa que remete ao domínio das perspectivas e das possibilidades, optou-se por essa terminologia e respectiva postura metodológica para que, ao longo de toda a proposta didática, o conhecimento seja construído em um espaço democrático, de maneira dialogal, interacional e colaborativa por um educador/educando⁶⁵ cuja conduta seja, de fato, democrática, tal qual descrita por Paulo Freire:

Ao contrário do educador autoritário que fala aos educandos num espaço silenciado e não silencioso, o educador democrático que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, silencioso, e não silenciado, fala. (FREIRE, 2007, p. 117).

Pressupõe-se, portanto, neste âmbito, um educador que tenha efetivamente disponibilidade para ouvir o discurso alheio e assumir essa posição dialogal em sua metodologia em sala de aula. Esse educador “deve motivar, isto é, desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda.” (FREIRE, 2007, p.117). Para promover essa “responsividade”⁶⁶, esse ato de resposta dos sujeitos, essa tomada de posição responsável da qual já falava Bakhtin na obra *Para uma filosofia do ato responsável* (2010), é necessário, primeiramente, despertar a atenção dos discentes, conquistar sua simpatia, sensibilizá-los a respeito do que é apresentado, captar sua benevolência, agir sobre seu entendimento e vontade, convocando faculdades intelectivas e afetivas a fim de ensinar (*docere*), emocionar (*movere*) e agradar (*delectare*).

Ao selecionar o repertório (*inventio*), elaborar o arranjo mais conveniente (*dispositio*), fazer escolhas no plano da expressão (*elocutio*) e colocar o discurso em prática por meio da *actio* e da *memoria* é fundamental que o docente considere as predisposições dos discentes, conheça suas crenças, seus valores, a *doxa* sobre a qual se alicerça seu pensamento e adapte-se a ela para, enfim, tomar a palavra e ser ouvido. Nesse processo, a tríade retórica, *éthos*,

⁶⁵ Referimo-nos ao conceito de *docência* explicado por Freire (2007, p.23) do seguinte modo: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”

⁶⁶ Segundo Bakhtin (2015), a comunicação discursiva é marcada pela alternância dos sujeitos do discurso e pela tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta.” (BAKHTIN, 2015, p.271)

páthos, *lógos* faz-se presente, pois ao instalar a problemática por meio de um discurso coerente, prudente e razoável (*phrónesis*), o docente mostra-se digno de fé, transmite uma imagem virtuosa (*areté*,) competente de si e mobiliza afetivamente os discentes, atuando sobre suas emoções ao revelar-se benevolente, simpático e solidário (*eunóia*).

Para despertar o interesse dos discentes sobre o tema a ser abordado, é importante também estar atento ao modo como os conteúdos curriculares são apresentados no discurso em sala de aula; se apartados de seus aspectos práticos e em desarticulação com a vida, a história e o contexto socioeconômico-cultural dos discentes, é pouco provável que sejam valorizados e aprendidos pelos alunos. Por isso, há de se estabelecer um vínculo mais estreito entre o conteúdo estudado e a experiência social dos discentes, sua cultura e saberes.

Na proposta didática em questão, a apresentação do *Auto da Compadecida* parte da relação inalienável entre literatura e cultura, entre arte e vida abordada por Bakhtin (2017) e já discutida no capítulo 4. Elementos culturais nordestinos, tais como músicas folclóricas, folhetos de cordel, xilogravuras são aproveitados para contextualizar a obra e levar os discentes a compreender o Sertão mundo de que falava Suassuna.

A fim de promover também um ambiente alegre, acolhedor aos discentes, propício, inclusive, para conquistar sua simpatia, captar sua benevolência e promover uma experiência de leitura sensorial, tátil, propõe-se decorar a sala com folhetos de cordéis de múltiplas temáticas e recepcioná-los ao som da música *Presepada*, do grupo instrumental *SaGrama*, cujo trabalho aborda a música pernambucana baseada nas manifestações populares.

Essa trilha sonora⁶⁷, tema do filme a ser trabalhado posteriormente, gera a possibilidade de perscrutar os conhecimentos dos discentes. De maneira dinâmica, até mesmo teatral, dançante, o docente pode instigá-los a estabelecer relações entre a música, a região e a cultura nordestinas. Por meio do questionamento, incitando à discussão, é possível conhecer tanto as potencialidades, quanto as lacunas dos discentes, considerá-las e traçar estratégias para lidar com elas. Conceber o auditório presumido tão próximo quanto possível da realidade, conforme afirmavam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), é a condição prévia não só para argumentar, mas também para ensinar. Preocupar-se com a heterogeneidade presente em sala de aula e conceber maneiras de abarcar a todos, prezando pela equidade, é uma demonstração de apreço pelo aprendizado dos alunos e pela educação vista como direito de todos.

⁶⁷ Trilha sonora composta por Sérgio Campelo e Cláudio Moura para o filme de Guel Arraes adaptado da obra original de Ariano Suassuna.

Ao introduzir a música e explorar os conhecimentos prévios dos discentes estabelecendo relações entre região e cultura nordestinas, convém desenvolver também uma associação entre literatura e música a fim de trazer à luz a historicidade da literatura de cordel, do Romanceiro Popular Nordestino, cujas raízes remontam ao Trovadorismo Medieval e aos poetas líricos dos séculos XII e XIII. Esse nexos torna-se relevante porque uma das constantes que orientaram a vida e a obra de Suassuna foi a busca da poética popular como modelo de criação. A partir da música, das artes plásticas e da literatura, ele expressou a essência de uma cultura popular do Brasil e criou obras significativas, tais como *Auto da Compadecida*.

Para Ariano Suassuna, o cordel é uma forma de expressão que envolve a Literatura, por meio da história contada em versos; a Música, pela toada (a solfa utilizada no Sertão para cantar os versos); e as Artes Plásticas, pelas xilogravuras que ilustram as capas dos folhetos. Segundo o autor, no cordel o teatro está presente na arte histriônica do cordelista ou folheteiro que, recitando ou cantando seus versos na feira, diante do público, muda de voz, de trejeito, de postura, atuando ora como narrador impessoal, ora como este ou aquele personagem, cujos diálogos ele interpreta com alternância de voz e de atitude. (TAVARES, 2007, p. 25)

Apresentar, portanto, esse elo entre as raízes populares da cultura, a literatura de cordel e a obra de Suassuna torna-se, então, condição para que os discentes compreendam a construção do *Auto da Compadecida* tanto do ponto de vista estrutural, estilístico, linguístico, quanto temático, *dóxico*.

No bojo dessas associações literomusicais, há espaço para explorar a experiência de leitura dos discentes e apresentar aos que desconhecem os folhetos de cordel todos os seus atributos, destacando sua importância no cenário sociolinguístico e na tradição literária, não só regional, mas universal, uma vez que a obra popular carrega também reminiscências de outras culturas. Essa discussão favorece, inclusive, o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar entre língua portuguesa e história, uma vez que é preciso abordar um pouco da formação cultural, política e socioeconômica do povo nordestino para que o aluno compreenda as raízes populares presentes na obra discutida.

Estabelecer uma intrínseca relação entre a literatura popular nordestina, representada pelos folhetos de cordel, e a obra *Auto da Compadecida* torna-se essencial para que os discentes compreendam a originalidade da peça. Escrita a partir de trechos dos seguintes folhetos *O dinheiro* de Leandro Gomes de Barros, *História do cavalo que defecava dinheiro*, de Leonardo Mota, *O castigo da Soberba* de Anselmo Vieira de Sousa e *A peleja da alma* de

Silvino Pirauá de Lima, conforme apontado no capítulo 4 , a obra mantém a essência desses “causos”, mas é redimensionada a partir da perspectiva do autor que destaca os embates socioideológicos de diferentes segmentos sociais do sertão nordestino em meados do século XX, para tematizar, sobretudo, a situação daqueles que se encontram em posição inferior na ordem social.

Apresentar aos discentes esses folhetos base, sugerindo, inclusive sua leitura como um exercício extra, pós-aula, em grupo, pode oferecer fundamentos para discutir a obra, compartilhar conhecimentos e mostrar a eles que o aproveitamento dos folhetos pelo autor não caracteriza plágio, conforme insinuam alguns críticos. Essa discussão pode ser construída a partir do texto abaixo, escrito por Braulio Tavares, no qual o próprio Suassuna aborda esse assunto. Caso seja pertinente, pode-se aproveitar o ensejo para traçar um rápido debate a respeito do tema plágio e autoria, visto que atualmente esse é um dos grandes problemas enfrentados pelos docentes ao requisitar um texto escrito aos alunos.

[...] certa vez um crítico teatral abordou Ariano Suassuna e o inquiriu a respeito de alguns episódios do *Auto da Compadecida*. Disse ele: “Como foi que o senhor teve aquela ideia do gato que defeca dinheiro?” Ariano respondeu: “ Eu achei num folheto de cordel.” O crítico: “E a história da bexiga de sangue e da musiquinha que ressuscita a pessoa?” Ariano: “Tirei de outro folheto.” O outro: “E o cachorro que morre e deixa dinheiro para fazer o enterro?” Ariano: “ Tirei de outro folheto, também.” O sujeito impacientou-se e disse: “Agora danou-se mesmo! Então, o que foi que o senhor escreveu?” E Ariano: “Oxente!Escrevi foi a peça!” (TAVARES, 2014, p.177)

Ao introduzir a obra aos discentes é preciso que o docente seja capaz de agir retoricamente sobre os alunos a ponto de persuadí-los a lê-la, as estratégias discursivas de que falava Aristóteles na Antiga Retórica e Chaim Perelman na Nova Retórica, já abordadas no terceiro capítulo e aplicadas no quarto podem, inclusive, ser empregadas para angariar esse auditório e alcançar o fim desejado. Aguçar a curiosidade dos alunos, propagandeando a obra a partir da apresentação de temáticas universais, pode ser um meio para conquistar a adesão do grupo. Relacionar temas sociais presentes no *Auto da Compadecida* ao contexto socioeconômico-cultural dos discentes, a fim de problematizar questões como a miséria, a exploração nas relações de trabalho, a corrupção na esfera religiosa, o preconceito racial, possibilita associar a literatura à vida e gerar, conseqüentemente, uma identificação entre a obra e o leitor.

Exibir o trailer do filme *O Auto da Compadecida* destacando os elementos socio culturais que constituem a obra, contribui para ilustrar a discussão e principalmente granjear a atenção dos discentes, pois do que construído como ferramenta publicitária para o cinema, o trailer tem a finalidade de promover o produto e persuadir o público a assistir ao filme. Ademais, o caráter cômico presente na apresentação das personagens, a linguagem regionalista, a ironia, a cultura popular, a teatralidade manifesta nos trejeitos dos atores, as temáticas universais e o mote mitopoético de Chicó, “não sei, só sei que foi assim”, convocam o público a adentrar no mundo suassuniano.

Após a exibição do trailer, recomenda-se que o docente abra uma discussão sobre os temas e personagens com o objetivo de avaliar como se deu a recepção da obra pelos discentes. A fim de promover, paulatinamente, a tematização do assunto a ser tratado adiante, é oportuno, nessa discussão, questionar qual a imagem (*éthos*) construída pelos alunos a respeito do personagem João Grilo, tomando por base as concepções trazidas pelo trailer. A respectiva análise tendo em vista a dimensão retórico – argumentativa do texto será feita posteriormente; a princípio, o momento é de colher as perspectivas dos alunos, sem emitir qualquer juízo de valor, para cativá-los a assistir ao filme, atividade a ser realizada, inclusive, pós-aula, tendo como enfoque a construção do personagem João Grilo como argumentador na trama. Cabe ressaltar ainda que, caso os discentes não tenham condições de assistir ao filme citado em casa, conforme proposto, o docente pode, se houver recursos para tal, promover uma sessão de cinema na própria escola.

A primeira parte da proposta didática discutida acima foi sintetizada no quadro abaixo:

Entrando no clima:

Após decorar a sala com folhetos de cordel a fim de promover uma experiência de leitura sensorial aos discentes e recebê-los em um ambiente acolhedor, alegre e dançante ao som da música “Presepada” do grupo instrumental *SaGrama*, sugerimos que o docente percorra o caminho da problematização, do questionamento em todas as etapas da aula, conforme exemplificado abaixo:

Parte 1: Conhecendo o “auditório”:

Com o objetivo de despertar o interesse dos discentes, estabelecer relações entre a região e cultura nordestinas e associar a literatura à música, as seguintes questões podem ser levantadas:

- Essa música desperta quais lembranças em vocês?
- Esses folhetos espalhados pela sala trazem alguma memória?
- Existe alguma relação entre os cordéis e a música “ Presepada”, do grupo SaGrama?
- Vocês já leram folhetos de cordel em outras ocasiões?
- Se sim, como foi a experiência? Compartilhe conosco.

Parte 2: Contextualizando e expandindo horizontes:

Para apresentar a história da literatura de cordel e caracterizar os folhetos, destacando sua importância no cenário sociolinguístico e na tradição literária, podem ser trabalhadas as seguintes questões:

- Vocês conhecem a origem dos cordéis?
- Por que eles têm essa musicalidade?
- Quais as suas características?

*Observação: há possibilidade de convidar o professor de História para abordar a problemática da formação cultural, política e socioeconômica nordestina, interdisciplinarmente, para que os alunos compreendam as raízes populares presentes na obra discutida.

Parte 3: Relacionando Literatura de Cordel e a obra *Auto da Compadecida*:

A fim de sondar os conhecimentos dos discentes sobre a obra em pauta, apresentar os folhetos que embasaram a peça de Suassuna e promover uma discussão a respeito de plágio, a partir do texto de Braulio Tavares*, as seguintes questões podem ser abordadas:

- Vocês sabiam que os folhetos de cordel e a cultura popular serviram de base para um grande escritor brasileiro? Qual o nome dele?
- Já ouviram falar na obra *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna?
- Vocês sabiam que a obra é uma peça teatral escrita a partir dos folhetos: *O dinheiro* de Leandro Gomes de Barros, *História do cavalo que defecava dinheiro*, de Leonardo Mota, *O castigo da Soberba* de Anselmo Vieira de Sousa e *A peleja da alma* de Silvino Pirauá de Lima ? Vocês já ouviram falar de algum deles?
- Será que basear a peça em cordéis seria plagiá-la?

*Texto:

[...] certa vez um crítico teatral abordou Ariano Suassuna e o inquiriu a respeito de alguns episódios do *Auto da Compadecida*. Disse ele: “Como foi que o senhor teve aquela ideia do gato que defeca dinheiro?” Ariano respondeu: “ Eu achei num folheto de cordel.” O crítico: “E a história da bexiga de sangue e da musiquinha que ressuscita a pessoa?” Ariano: “Tirei de outro folheto.” O outro: “E o cachorro que morre e deixa dinheiro para fazer o enterro?” Ariano: “ Tirei de outro folheto, também.” O sujeito impacientou-se e disse: “Agora danou-se mesmo! Então, o que foi que o senhor escreveu?” E Ariano: “Oxente!Escrevi foi a peça!” (TAVARES, 2014, p.177)

Atividade pós-aula: leitura compartilhada dos cordéis acima mencionados acima.

Parte 4: Introduzindo a obra *Auto da Compadecida*: primeiras impressões sobre o personagem João Grilo

Com o propósito de cativar os discentes a assistirem ao filme de Guel Arraes, adaptado da obra original de Ariano Suassuna, e responderem à primeira questão motivadora elaborada nesta proposta didática - qual a imagem que eles têm de João Grilo? - recomenda-se promover uma aproximação entre as temáticas universais da peça e a realidade dos alunos, utilizando o trailer do filme como ferramenta publicitária para persuadir o público. Após assistir ao trailer, aconselha-se promover uma discussão acerca dos temas e personagens a fim de avaliar a recepção da obra pelos discentes, tal qual exemplificado abaixo:

- Por que essa obra seria diferente de tantas outras já lidas por vocês? Ora, vejam que há no *Auto da Compadecida* uma dupla de amigos que consegue vencer, por meio das palavras, a miséria, a exploração nas relações de trabalho, a corrupção do clero, o preconceito racial e até a morte, o discurso, enfim, transforma realidades!

- Vocês já tiveram que usar as palavras, o discurso, a argumentação para vencer situações semelhantes na vida?
- Se sim, conte-nos.
- Depois da exibição do trailer: Como parece ser o enredo do filme?
- Quais os temas principais?
- Qual personagem chamou mais sua atenção? Explique o porquê.
- O trailer despertou sua vontade de assistir ao filme?

Atividade pós-aula: assistir ao filme *O Auto da Compadecida*, dirigido por Guel Arraes, tendo como enfoque a construção da imagem (*éthos*) do personagem João Grilo como argumentador na trama.

Antes de passar à segunda parte da proposta didática, cabe ainda um adendo quanto ao emprego de recursos tecnológicos. Apesar de ter sido concebida pressupondo a utilização de folhetos de cordel, bem como de sistemas de áudio e imagem em sala, a falta dessas ferramentas não impossibilita o desenvolvimento da proposta didática sugerida, pois o objetivo maior neste contexto é despertar a simpatia dos alunos pela obra, captar sua benelovência e atenção para que a experiência de leitura crítica, interativa não se torne enfadonha. Isso pode ser feito também via discurso, a partir das estratégias argumentativas empregadas pelo docente em sala; obviamente há de se ter um domínio mínimo de tais fundamentos para aplicá-los com precisão, todavia a leitura atenta dos capítulos anteriores desta tese, especialmente o 2º, 3º e 5º, oferece subsídios para que o docente possa fazê-lo.

Após assistir ao filme, espera-se que os discentes tenham condições de apontar de que maneira se dá a construção do personagem João Grilo como argumentador/orador na trama. É a partir dessa resposta que o docente poderá encaminhar a discussão para o texto de Suassuna, fazendo, inclusive, observações a respeito da diferença entre a adaptação cinematográfica e a obra original.

A fim de promover um resgate da discussão presente na etapa anterior, é oportuno associar o trailer à íntegra do filme para observar se a imagem (*éthos*) do personagem João Grilo construída no trailer se coaduna àquela presente no filme. Essa discussão pode ser trazida no bojo de uma explicação teórica a respeito dos gêneros do discurso, pautada na obra *Estética da criação verbal* (2015), de Bakhtin. Longe de apresentar aos discentes uma perspectiva acadêmica a respeito do texto bakhtiniano, trata-se de ampliar fundamentos acerca

da função publicitária cinematográfica de um trailer⁶⁸ e expor os contrastes em relação a um filme. Esse trabalho pode ser desenvolvido, inclusive, interdisciplinarmente, em parceria com o docente de Artes.

Composto por um discurso publicitário e uma narrativa cinematográfica, o trailer, de curta duração, constrói spots narrativos por meio de estratégias persuasivas de natureza verbo-visual para captar a atenção, o interesse do público e estabelecer um contrato de leitura com o cine-espectador. Obra cinematográfica registrada em suporte audiovisual cuja função excede o puro entretenimento, o filme, de longa duração, tem um caráter artístico, estético. Exibido, muitas vezes, no cinema, atinge uma parcela significativa do público e incita à reflexão a partir das perspectivas traçadas em sua representação⁶⁹.

Diferir as funções de cada gênero discursivo, trailer e filme, possibilita justificar a suposta discrepância em relação à construção da imagem (*éthos*) de João Grilo nesses suportes cinematográficos distintos. Ademais, gera oportunidade para problematizar a construção ética do personagem ao longo do filme e observar de que modo os diversos juízos manifestos corroboram para sua composição como argumentador.

Com o propósito de desenvolver a capacidade de dialogar e interagir, competência argumentativa elencada por Grácio (2016), o docente pode incitar os discentes a fundamentarem os juízos expostos a partir da caracterização das situações argumentativas presentes no filme. A justificação através da apresentação de razões implica capacidade de pensar e conduz à participação ativa, reflexiva desses indivíduos no procedimento de tematização discursiva⁷⁰, pois ao fundamentar suas respostas, os alunos são levados a discernir quais provas tornam suas afirmações verossímeis e de que modo devem ser apresentadas para conferir força à tese exposta. Ao mostrarem-se capazes de responder às questões do auditório, despertam a confiança dos ouvintes e constroem sua credibilidade tanto perante os colegas, quanto perante o professor.

⁶⁸ É válido ressaltar que originalmente o trailer surgiu como uma sinopse audiovisual do filme no cinema americano; ao longo dos anos, sofreu alterações até se tornar a mídia publicitária atual.

⁶⁹ Caso haja necessidade de expandir conhecimentos a respeito da diferença entre filme e trailer indicamos, respectivamente, as seguintes referências: AUMONT, Jacques *et. all.* **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 1995.; IUVA, Patrícia de Oliveira. **A convergência da publicidade e do cinema na estratégia contratual do trailer cinematográfico**. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 30º, 2007, Santos. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1453-1.pdf>. Acesso em: 03/02/21.

⁷⁰ Vale ressaltar que, segundo Grácio (2012, p.406), “qualquer discurso argumentativo tematiza em dois planos principais: o da perspectivação do assunto e o da justificação das posições”.

Ao examinar o embasamento retórico-argumentativo dos alunos, o docente pode, inclusive, polemizá-lo, trazendo certo grau de incerteza à discussão. Wayne Brockriede (2009), ao situar a argumentação na dimensão do problemático, apresenta seis características fundamentais desse ato comunicativo. Dentre elas, cabe ressaltar a quarta: a regulação da incerteza.

Quando a incerteza é elevada, a necessidade de argumentação também o é, especialmente se a incerteza é relativa a algo de importante para as pessoas. Normalmente, os argumentadores visam reduzir a incerteza, mas por vezes podem ter de recorrer a uma estratégia de confrontação para, aumentando-a suficientemente, conseguirem a atenção de outros. (BROCKRIEDE, 1975, tradução de GRÁCIO, 2009, p.16)

Regular a incerteza dos discentes, conforme sugerido, intensifica a necessidade de argumentar e pode suscitar maior discussão em sala de aula, pois uma vez instigados pela polêmica imposta, os alunos tendem a contra-argumentar em busca da aprovação de seus pares a fim de preservar aquilo que lhes é caro: os *ethé*.

A problematização construída gera ainda ensejo para discutir as diferenças entre uma adaptação cinematográfica e uma obra literária original. Apesar de o cinema alcançar um número expressivo de público e abranger diversos segmentos das artes tais como fotografia, música, teatro, dança, pintura e literatura por meio de uma linguagem própria, há na arte literária peculiaridades inexistentes no cinema, conforme aponta Moisés (2012, p.26):

[...] a palavra, meio mais eficiente de comunicação social, é atributo exclusivo da Literatura: dentre as artes é a única que a emprega como recurso expressivo, e na sua múltipla valência. Tal privilégio torna a Literatura a arte por excelência, porquanto a palavra multívoca consegue exprimir, com ampla significação, tudo quanto os signos das outras artes (o som, a cor, etc) só transmitem de modo parcial ou imperfeito.

Perceber a importância e a força social dos usos dessa linguagem é essencial à formação cidadã de quaisquer alunos, pois é por meio das palavras, do discurso e de sua múltipla significância que poderão reivindicar seus direitos. A literatura não se reduz a uma forma de entretenimento, proporciona um tipo singular de experiência porque trabalha com a imaginação e produz, por meio do contato com a imaginação criadora do escritor, uma nova maneira de reconstruir a realidade.

Ademais, o texto literário exige do leitor um trabalho de concentração e interpretação diferente daquele exercido no cinema. Nesse, o tempo de apreensão da trama é pré-definido,

raramente é necessário imaginar algo, uma vez que, os cineastas e roteiristas constroem imagens dos personagens e criam elos na trama; a obra literária, contrariamente, “pede ao leitor que preencha toda uma série de lacunas [...] Que problema seria se um texto tivesse de dizer tudo o que o receptor deve aprender” (ECO, 1994, p.9). A compreensão textual é procedimental, exige a mobilização dos conhecimentos prévios do leitor, implica estratégias de leitura⁷¹ que envolvem elaboração e verificação de hipóteses para construção de uma interpretação crítica, por isso denota um tempo que não pode ser reduzido às horas e minutos de uma obra cinematográfica, é delimitado pela competência leitora de cada indivíduo.

Ao expor as particularidades de cada gênero discursivo é conveniente, portanto, ressaltar que não se pode tomá-los como equivalentes. Em termos de roteiro, por exemplo, o filme *O Auto da Compadecida* é composto por uma miscelânea de obras que não estão presentes na peça original. Os personagens Cabo Setenta, Rosinha, originalmente Marieta, e Vicentão advêm da peça *Torturas de um Coração*; já o episódio da porca, caução do casamento entre Rosinha e Chicó, provém da peça *O Santo e a Porca*, cujo tema principal é a avareza, característica presente em vários personagens do *Auto da Compadecida*, dentre eles o padeiro. Logo, assistir apenas ao filme pode levar à construção de uma perspectiva alheia à arte literária original.

No cinema, a construção etótica do personagem João Grilo pode diferir da peça original, devido à própria alteração no enredo, por isso é imprescindível conduzir a discussão com base na obra literária. A fim de instigar os discentes a lê-la, é oportuno partir de suas práticas de leitura e representação cênica para caracterizar o gênero discursivo teatro e destacar sua dualidade constitutiva. Moisés (2012, p.24), a esse respeito, explica:

[...] o teatro só interessa à Literatura, só é Literatura, como texto escrito, não como obra representada. Mas todos sabem que o teatro só o é quando no palco, pois no papel, uma peça ainda não é teatro, embora manifeste atributos específicos como a representabilidade. Portanto, sendo a representação o seu fito e condição obrigatória, o teatro deixa à mostra que se caracteriza pela ambiguidade: somente pertence à Literatura quando não o é (teatro), ou melhor, quando deixa de ser, ou ainda não é teatro, e só existe como possibilidade, no papel; e quando é, ao ganhar o palco e realizar-se como tal, deixa de importar à Literatura.

⁷¹ Referimo-nos à antecipação, seleção, inferência, verificação e autocontrole, estratégias de leitura elencadas por Isabel Solé no livro *Estratégias de Leitura*.

Ainda que a encenação constitua o ápice da atividade teatral na peça, ela não pode se desprender totalmente do texto literário, porque é esse que preserva a peça encenada e garante sua sobrevivência ao longo do tempo. Segundo Suassuna:

[...] no Teatro, a parte literária é tão importante que, apesar de uma peça só se completar mesmo com a encenação, a leitura de seu texto oferece, ao leitor, o que a obra tem de fundamental. Essa parte literária, de ação e verbal da peça é imutável e sobrevive, se a peça é boa, aos variados tipos de encenação em moda durante a passagem do tempo. (SUASSUNA, 1979, p.298)

Baseado nessas reflexões, o docente pode discutir a concepção literária e cênica construída pelo autor na obra, retomando, inclusive, o próprio título “Auto” para explicar as origens e características desse gênero, considerando o constante diálogo entre o erudito e o popular, particularidade acrescida por Suassuna ao estruturar a obra a partir de folhetos de cordel, histórias do romancista nordestino e elementos circenses.

Apresentar aos discentes, a dimensão universal⁷² do sertão presente na obra é fundamental para a compreensão dessa relação intrínseca entre literatura e vida da qual já falava Cândido⁷³. Ao dar voz ao sertanejo e problematizar a pobreza extrema, a fome, a luta pela sobrevivência, Suassuna encontra, na ficção, uma via para redimir as injustiças sociais da vida real, pois ao revelar o mundo do sertão e o sertão no mundo de cada um, leva o público a refletir sobre os valores da sociedade contemporânea. Utilizar essas relações entre literatura e vida para dispor sobre as emoções, o *páthos*, dos alunos a fim de desencadear a leitura da obra pode ser uma técnica conveniente ao docente.

Propor uma leitura colaborativa, dialogada, reflexiva do texto literário pode tornar essa experiência mais proveitosa e produtiva do ponto de vista da argumentação, pois uma vez em contato com a perspectiva de seus colegas e sujeito às provocações do professor, o aluno tende a refletir, questionar e construir suas próprias concepções acerca do texto. Partindo deste princípio, foram criadas estratégias argumentativas para que os discentes percebam de que modo se constrói o *éthos* de João Grilo a partir dos juízos emitidos pelo auditório na obra. Examinar esses discursos possibilita, para além de caracterizar a situação argumentativa, observar os efeitos provocados pela seleção e apresentação dos dados nessa interação.

⁷² Tal dimensão é elucidada no capítulo 4.

⁷³ Referimo-nos ao texto *O Direito à Literatura*, no qual Cândido (2011, p.178) afirma: “Literatura é imagem e transfiguração da vida”

Para elucidar esse processo de construção etótica do personagem, o docente pode iniciar por trechos⁷⁴ em que é possível notar as várias perspectivas acerca de João Grilo para discutir como o *éthos* dele é engendrado a partir da articulação dos elementos desse constructo argumentativo. Metodologicamente, também seria possível dividir a turma em grupos e propor a busca pelos trechos em cada um dos atos. Isso, no entanto, demandaria mais tempo à atividade, mas poderia trazer benefícios em termos de leitura e apropriação do contexto relativo à argumentação.

Com o objetivo de tornar a leitura docente mais proveitosa e ilustrar o aproveitamento analítico da obra na presente proposta didática, realizaremos, a cada etapa, sínteses da construção etótica de João Grilo na peça. Esse procedimento metodológico nos permitirá reconstituir a situação argumentativa na qual a problemática é instalada e propor vias para o trabalho docente a partir da análise empreendida no capítulo 5: *Análise retórico-interacionista da obra Auto da Compadecida: o embasamento necessário a práxis*.

Ao definir João Grilo como um “canalhinho amarelo”, um “ amarelo muito safado”, o padre visa, por meio de um argumento quase-lógico, comparável a raciocínios formais, matemáticos, produzir uma identidade infame desse personagem. Por meio da lógica de termos substituíveis, constrói uma relação de equivalência entre a figura de Grilo e qualificações de cunho pejorativo com o objetivo de reduzir a credibilidade daquele para culpá-lo perante o bispo e, conseqüentemente, escapar das conseqüências de atos imorais praticados por ele próprio, tal qual supostamente chamar a mulher do Major Antônio de Moraes de cachorra.

A fim de contra-argumentar o discurso de João Grilo, o padeiro acusa-o de ser “imoral”, “ladroão”, “íngrato” e “trapaceiro”, isto é, qualificações de sentido insultuoso, voltadas à censura de um comportamento. Dessa maneira, além de afetar o *éthos* desse personagem, subtraindo sua credibilidade perante o auditório, requer indiretamente uma punição para as suas atitudes, pois “[...] declarar de alguém que cometeu um roubo é também determinar as penas de que é passível” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.144).

Constitui-se, nesse cenário, um discurso característico do âmbito jurídico. O padeiro toma a voz da promotoria e acusa João Grilo, que, por sua vez, desempenha o papel de réu e defensor, advoga em causa própria e retorse o discurso acusatório. Ambos dirigem seus

⁷⁴ A leitura do capítulo 5, *Análise retórico-interacionista da obra Auto da Compadecida: o embasamento necessário a práxis*, pode ser útil ao docente, pois os trechos mencionados constam em quadros entre as páginas 120 e 124.

argumentos ao “juiz”, o bispo, auditório que visam persuadir. Trata-se, portanto, de garantir a intervenção do Terceiro, segundo Plantin (2008), responsável por julgar a pertinência das argumentações, representado, neste caso, pelo bispo.

Ao retorquir o argumento do patrão por meio do argumento *tu quoque*, expressão latina que significa “você também”, João Grilo rebate a crítica com um ataque direto ao oponente e destaca os atos desumanos praticados pelo Presidente da Irmandade das Almas. Desse modo, afeta diretamente a autoridade eclesiástica do padeiro e atinge o *éthos* institucional da Igreja, uma vez que é também seu representante.

Severino, diferente dos demais, utiliza o epíteto “amarelo” para referir-se ao aspecto físico magro, raquítico, pálido, doentio desse personagem proveniente do folheto “*As proezas de João Grilo*” de autoria de João Martins de Athayde no qual Suassuna se inspirou. Qualificar João Grilo desse modo excede, entretanto, a imagem miserável do personagem, pois há nesse adjetivo uma qualidade depreciativa acentuada especialmente quando combinada a sufixos diminutivos como em “amarelinho”.

Ademais, o próprio adjetivo “desgraça”, transformado em um pronome de tratamento “Sua Desgracência”, no trecho “Chega, então a vez de Sua Desgracência” reafirma o caráter ultrajante e jocoso em relação ao personagem, como se ele fosse a personificação da própria desgraça. Também o emprego do superlativo no argumento de comparação “o amarelo mais amarelo que já tive a honra de matar” expressa a unicidade do personagem e imputa a ele uma superioridade em relação aos demais com os quais é comparado. Essa superioridade, entretanto, é carregada de sentido pejorativo, uma vez que o adjetivo utilizado na comparação remete ao estereótipo do sertanejo da região Nordeste, desse “Nordeste que quase sempre não é o Nordeste tal como ele é, mas é o Nordeste tal como foi nordestinizado” (ALBUQUERQUE JR, 2011, p.348), cheio de construções imagético-discursivas.

O Encourado, no terceiro ato, ao acrescentar uma oração subordinada adjetiva explicativa ao adjetivo “amarelo”, no trecho “Essa é boa, João Grilo, o amarelo, que enganava todo mundo, vai levar na cabeça!”, enfatiza ainda mais a imagem insultuosa já promovida pelo padeiro em relação a João Grilo, pois qualifica-o como “enganador” ao generalizar suas atitudes no trecho “enganava todo mundo”; assim, visa convencer o auditório, porque “[...] um discurso convincente é aquele cujas premissas e cujos argumentos são universalizáveis” (PERELMAN, 1993, p.37). Ademais, ao compará-lo a “qualquer safado” o Encourado visa, por meio de um argumento quase-lógico, tecer uma avaliação quanto ao caráter daquele para

desqualificá-lo definitivamente perante o auditório, pois as interações entre os termos de uma comparação vinculam-se a relações de semelhança ou diferença construídas entre eles.

No discurso de Manuel, observa-se, inicialmente, um tom um pouco mais ameno em relação a João Grilo, pois para criticar a hipocrisia do bispo e desqualificá-lo quanto à posição eclesiástica exercida, transforma-o em termo de referência no seguinte argumento de comparação: “Que direito tem você de repreender João porque falou comigo com certa intimidade? João foi um pobre em vida e provou sua sinceridade exibindo seu pensamento. Você está mais espantado do que ele e escondeu essa admiração por prudência mundana. O tempo da mentira já passou”.

Desse modo, enaltece em João Grilo o caráter ausente no bispo e o converte em exemplo de sinceridade. Essa qualificação exemplar, entretanto, não perdura, pois Grilo é logo repreendido por Manuel e qualificado como “preconceituoso”, “astuto”, termos de natureza socialmente depreciativa. Tais juízos, advindos justamente daquele que tem *éthos* de autoridade, porque ocupa a posição “juiz supremo”, pode vir a incidir sobre a opinião dos demais auditórios e influenciar o veredicto.

A Compadecida, na posição discursiva de advogada de defesa, coloca João Grilo na condição de vítima da seca. Ao defini-lo como “pobre” e aproximar as adversidades vividas por Grilo àquelas enfrentadas por ela e Manuel “numa terra seca e pobre”, tenta persuadi-lo a respeito do veredito final por meio do argumento de comparação.

O amigo e sócio Chicó, apesar de qualificá-lo como “amarelo”, “safado”, demonstra admiração e zelo pelo parceiro ao longo de toda a obra. No episódio da morte do amigo, ao afirmar “Acabou-se o Grilo mais inteligente do mundo” constrói o argumento de comparação por meio de um superlativo para declarar a singularidade e superioridade da inteligência de Grilo em relação a dos outros, ademais ao lamentar profundamente a morte do amigo, qualifica-o como “pobre”, “coitado”, “abandonado” e, assim, é tomado pelo *páthos*, denota comiseração, compaixão pelo companheiro.

Embasado nessas análises e no exame do capítulo anterior, é possível apontar que o conjunto de características atribuídas a esse personagem tem, de modo geral, cunho difamatório, pois visa reduzir sua credibilidade baseado no conjunto de valores morais assumidos pelo auditório com os quais argumenta. Esclarecer de que modo os elementos apontados acima são associados para constituir tal imagem do personagem é essencial para compreensão do caráter interacional da argumentação. Longe de empreender um estudo esquemático, mecânico, reducionista e artificial do tema, é necessário mostrar aos discentes

que a linguagem é instrumento de persuasão, de ação discursiva. Ao selecionar o repertório (*inventio*), fazer escolhas no plano da expressão (*elocutio*), elaborar o arranjo mais conveniente (*dispositio*) e colocar o discurso em prática por meio da *actio* e da *memoria*, os personagens corporificam intencionalidades e efeitos visados pelo autor para desencadear uma ação no ouvinte/leitor, portanto as escolhas não são isentas de valor argumentativo.

Comprender de que modo os elementos constitutivos do discurso argumentativo são combinados para gerar um efeito no ouvinte/argumentador requer tanto do docente, quanto dos discentes atenção à situação argumentativa, ou seja, ao interior da interação circunstanciada em que ele ocorre. Há de se observar em qual contexto emergiu a situação, qual a problemática em questão, quem são os argumentadores e o auditório, que posição social ocupam, quais os posicionamentos em voga, quais as estratégias discursivas utilizadas para sua construção, qual a finalidade específica para a argumentação, como ocorreu o desfecho.

A fim de desencadear essa percepção nos discentes, o exercício de leitura deve ultrapassar a superficialidade textual, as atividades de decodificação e cópia, pois essas raramente levam à reflexão crítica. Para promover a participação ativa e reflexiva dos alunos e penetrar a obra de maneira mais aprofundada, o docente pode partir da problematização, da formulação de hipóteses⁷⁵ para guiar a atividade de leitura colaborativa em direção aos elementos constitutivos do discurso argumentativo, sem perder de vista às circunstâncias em que ele ocorre, bem como seu caráter interacional. Ao questionar, criar hipóteses e observar como se constroem as múltiplas perspectivas retratadas no texto, os discentes podem, enfim, posicionar-se.

Nesse processo, são ampliadas as competências argumentativas dos alunos, pois levados a interagir com os seus pares, apreendem a dimensão cooperativa do diálogo marcada pela disposição para ouvir, desejo de comunicar e respeito às perspectivas contrárias. Atentos à situação argumentativa, podem identificar o assunto em questão, analisar os modos de argumentar, considerando o perspectivismo inerente aos posicionamentos construídos, para selecionar o que importa trazer ao contra-discurso.

Para despertar o *páthos*, atuar sobre as emoções, e tornar a discussão ainda mais proveitosa, instigante, é oportuno relacionar a construção etótica de João Grilo na obra literária às experiências sociais dos discentes, pois, no decurso da adolescência, as relações e laços sociais ocupam um lugar fundamental na construção da identidade do indivíduo. Por

⁷⁵ A formulação de hipótese é uma das estratégias de leitura elencadas por Solé (1998).

compartilharem alguns valores, crenças, hábitos, os adolescentes reconhecem e avaliam, através do discurso, os *ethé* uns dos outros para consentí-los a participar do grupo. Aqueles que não se identificam com os ideais fixados são geralmente preteridos, porque “os indivíduos influem sobre a imagem que temos do grupo aos quais pertencem e, inversamente, o que achamos do grupo nos predispõe a certa imagem daqueles que dele fazem parte.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 366).

A fim de promover interação entre conteúdo e prática, isto é, entre obra literária e vida, propõe-se que o docente discuta dinamicamente as imagens que os alunos têm de seus pares na interação discursiva cotidiana em sala de aula. O jogo “Correio Etótico”, parece-nos adequado a essa proposta, pois permite abordar ludicamente tanto o *éthos* projetivo, as “imagens de si” projetadas pelos discentes nesse meio social, quanto o *éthos* efetivo, sua equivalência à realidade, para discutir, a partir de uma possível defasagem entre esses *ethé*, a construção da imagem do orador pelo auditório, tema amplamente abordado por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005).

Sugere-se, portanto, que o docente solicite uma auto-avaliação etótica escrita aos discentes, cada um deles escolherá um adjetivo para qualificar-se perante os demais e entregará a avaliação ao professor. Posteriormente, a partir de um sorteio, o docente solicitará a cada aluno a avaliação etótica escrita correspondente ao colega sorteado. Por fim, as partes receberão suas avaliações e compararão o *éthos* projetado com o *éthos* efetivo para proceder à discussão, orientados, em termos teóricos, pelo docente. A fim de complementar a atividade, pode-se ainda sugerir que cada uma das partes sustente seus posicionamentos, argumentando em favor ou contra determinada imagem etótica para exercitar a produção de discursos argumentados. Cabe ressaltar que as relações entre os *ethé* projetivo e efetivo, descritas por Meyer (2007a), serão retomadas e aprofundadas no início da próxima etapa da presente proposta didática, por isso ainda não é necessário abordá-los de modo demasiado técnico.

Em suma, essa atividade pode produzir efeitos significativos em termos de aprendizagem teórico-prática, pois permite questionar em que proporção o *éthos* é importante na interação argumentativa entre orador e auditório. Entretanto seu gerenciamento deve considerar a preparação de docentes e discentes para lidar com as possíveis frustrações advindas de qualificações etóticas depreciativas. Para além de demonstrar um domínio retórico-argumentativo da situação, o professor pode ampliar o tempo destinado à atividade acrescentando fundamento filosófico à discussão, buscar as obras de Schopenhauer sobre a

vontade e a frustração para embasar-se, caso seja necessário, ou ainda abordar o tema de maneira interdisciplinar com o docente de Filosofia⁷⁶ pode aperfeiçoar a discussão.

Relacionar a obra literária à vida dos discentes favorece a situação de aprendizagem porque ao compartilhar experiências múltiplas, discuti-las e relacioná-las à obra, eles constroem sentidos para o que aprendem. Paulo Freire, ao elencar os saberes necessários à prática educativa em *Pedagogia da Autonomia*, já chamava a atenção do educador para a premência de relacionar o conteúdo à realidade concreta dos educandos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina [...] Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p.30)

Essa associação entre o objeto de conhecimento e as experiências sociais dos discentes, conforme pode-se notar, tem perpassado toda a proposta didática construída, pois tendo em vista que a coexistência é atravessada por uma conflitualidade cotidiana, aprender a negociar as diferenças por meio do discurso é salutar aos alunos.

A segunda parte da proposta didática discutida acima foi sintetizada da seguinte maneira:

Parte 1: Resgatando a aula anterior: trailer x filme

A fim de promover um resgate da discussão presente na etapa anterior é oportuno associar o trailer à íntegra do filme para observar se a imagem (*éthos*) do personagem João Grilo construída no trailer se coaduna àquela presente no filme. Essa discussão pode ser trazida no bojo de uma explicação a respeito dos gêneros do discurso, porque possibilita justificar a suposta discrepância em relação à construção da imagem (*éthos*) de João Grilo nesses suportes cinematográficos distintos. A partir dessas considerações, as seguintes questões podem ser levantadas:

- Após assistirem ao filme, qual a imagem que vocês construíram do personagem João Grilo?

⁷⁶ Isso se a instituição escolar dispuser desse profissional no ensino fundamental – anos finais, pois a grade curricular nem sempre contempla essa disciplina no ciclo

- Essa imagem é igual ou diferente daquela que vocês tiveram quando assistiram ao trailer?
- Por que a construção dessa imagem sofreu alterações do trailer para o filme?
- Qual(is) a(s) diferença(s) entre trailer e filme?
- Quais as funções (argumentativas) desses suportes cinematográficos?

*Observação: há possibilidade de convidar o docente de Artes para lecionar de modo interdisciplinar o tema percorrendo acerca dos aspectos técnicos que diferem esses dois suportes cinematográficos.

**Parte 2: Explorando a atividade pós-aula:
a construção etórica de João Grilo como argumentador/orador no filme**

Para trazer à discussão a tarefa solicitada na aula anterior, sugere-se problematizar a construção etórica do personagem João Grilo ao longo do filme e observar de que modo os diversos juízos manifestos pelo auditório corroboram para sua composição como argumentador/orador na trama. Com o propósito de desenvolver nos discentes a capacidade de dialogar e interagir, o docente pode incitá-los a fundamentar os juízos expostos a partir da caracterização das situações argumentativas presentes no filme. Com base nessa fundamentação, poder-se-á encaminhar a discussão para o texto de Suassuna, fazendo, inclusive, observações a respeito da diferença entre a adaptação cinematográfica e a obra literária original para ressaltar a imprescindibilidade da leitura. Considerando essas reflexões, podem ser trabalhadas as seguintes questões:

- Considerando a atividade pós-aula solicitada, de que maneira se dá a construção da imagem do personagem João Grilo como argumentador no filme?
- Quais os juízos emitidos pelo público (auditório) a respeito dele? Fundamente sua resposta por meio da caracterização da situação (argumentativa).
- Será que na obra literária os juízos são os mesmos?
- A adaptação cinematográfica da obra equivale ao texto original de Suassuna? (Caso a resposta seja sim, sugere-se instigá-los a perceber as diferenças por meio da comparação entre filme e obra)
- Quais as diferenças entre o roteiro cinematográfico e a narrativa da peça original?

**Parte 3: Adentrando o gênero discursivo teatro e sua dualidade constitutiva:
características do teatro suassuniano**

Com o propósito de instigar os discentes a ler a peça, é oportuno partir de suas práticas de leitura e representação cênica para caracterizar o gênero discursivo dramático e destacar sua dualidade constitutiva*, isto é, nas dimensões de arte cênica, obra representada e de literatura, texto escrito. Baseado nessas reflexões, o docente pode discutir a concepção literária e cênica construída pelo autor na obra, retomando, inclusive, o próprio título “Auto” para explicar as origens e características do gênero dramático ao qual Suassuna conferiu caráter popular e universal por meio de folhetos de cordel, histórias do romanceiro nordestino e elementos circenses. No bojo dessas discussões, é salutar destacar a relação intrínseca entre literatura e vida, entre a voz do sertanejo, a luta pela sobrevivência e as injustiças sociais da vida real enfrentadas, inclusive, pelos discentes. Essa discussão pode ser guiada pelas seguintes questões:

- Vocês já assistiram a uma peça teatral? Compartilhem suas experiências conosco.
- Vocês já leram uma peça teatral? Compartilhem suas experiências conosco
- Vocês já leram uma peça teatral e depois tiveram a oportunidade de assistir à encenação dela? Ou o contrário? Compartilhem suas experiências conosco.
- Será que há diferenças entre uma peça teatral literária no formato escrito e representado, encenado?
- Se sim, vocês poderiam apontar quais? (Discussão da dualidade constitutiva do gênero teatro e suas características)
- Ariano Suassuna escreve um “Auto”. Vocês conhecem esse gênero teatral? (Apresentar as origens e características desse gênero dramático)
- Apesar de resgatar características formais e temáticas que remetem ao gênero teatral “Auto”, tais como linguagem coloquial, cenário simples, personagens alegóricos e tema religioso x profano, Suassuna acrescenta peculiaridades à obra, traços que conferem ao texto literário um caráter popular, regional, nordestino e simultaneamente universal. Vocês poderiam apontar quais são esses traços? (Apresentar como se constitui a estrutura da obra, a partir de folhetos de cordel, histórias do romanceiro nordestino e elementos circenses. Discutir a dimensão universal do sertão presente nesse texto literário)

*Texto base: sugestão de apoio ao docente.

[...] o teatro só interessa à Literatura, só é Literatura, como texto escrito, não como obra representada. Mas todos sabem que o teatro só o é quando no palco, pois no papel, uma peça ainda não é teatro, embora manifeste atributos específicos como a representabilidade. Portanto, sendo a representação o seu fito e condição obrigatória, o teatro deixa à mostra que se caracteriza pela ambiguidade: somente pertence à Literatura quando não o é (teatro), ou melhor, quando deixa de ser, ou ainda não é teatro, e só existe como possibilidade, no papel; e quando é, ao ganhar o palco e realizar-se como tal, deixa de importar à Literatura. (MOISES, 2012, p.24)

[...] no Teatro, a parte literária é tão importante que, apesar de uma peça só se completar mesmo com a encenação, a leitura de seu texto oferece, ao leitor, o que a obra tem de fundamental. Essa parte literária, de ação e verbal da peça é imutável e sobrevive, se a peça é boa, aos variados tipos de encenação em moda durante a passagem do tempo. (SUASSUNA, 1979, p.298)

Parte 4: Analisando o texto: De que maneira se dá a construção etótica de João Grilo como argumentador/orador na obra?

A fim de tornar a experiência de leitura do texto literário mais proveitosa e produtiva do ponto de vista da argumentação, propusemos que a obra seja lida de maneira colaborativa, dialogada e reflexiva em sala. Partindo desse princípio, foram criadas estratégias para que os discentes percebam de que maneira se dá a construção do *éthos* de João Grilo como argumentador/orador a partir dos juízos emitidos pelo auditório na obra, conforme descrito na segunda questão motivadora da atual proposta didática. Examinar esses discursos possibilita, para além de caracterizar a situação argumentativa, notar o poder da linguagem enquanto instrumento de persuasão ao observar os efeitos provocados pela seleção e apresentação dos dados na interação.

Para elucidar esse processo de construção etótica do personagem, o docente pode iniciar por trechos em que é possível notar as várias perspectivas acerca de João Grilo para discutir como o *éthos* dele é engendrado a partir da articulação dos elementos desse constructo argumentativo. Partir da problematização, da formulação de hipóteses para guiar a leitura em direção aos elementos constitutivos do discurso argumentativo, sem perder de vista às circunstâncias em que ele ocorre, bem como seu caráter interacional, parece ser uma via conveniente para desenvolver o exercício analítico, fundamental, à leitura argumentada. Essa discussão pode ser guiada pelas seguintes questões:

- Ao interagir com os demais personagens, João Grilo constrói, por meio do discurso, de seus atos, imagens de si. Essas imagens, a depender do público, do auditório, do contexto, da situação argumentativa mudam ao longo da obra. Vamos observar no texto, os trechos em que é possível perceber de que forma essas imagens se constituem. (Metodologia: o docente pode apontar os trechos e promover a contextualização da situação argumentativa por meio da leitura colaborativa, ou pode dividir a sala em grupos e propor a busca pelos trechos em cada ato da peça.)

PADRE:

- No início do segundo ato da peça, nas páginas 64 e 65 da obra, quando questionado pelo bispo acerca da identidade de João Grilo, o padre o define como um “canalhinho amarelo”, um “ amarelo muito safado”. Tendo em vista o contexto em que essa situação ocorre, porque esse personagem é definido assim?
- Toda argumentação é seletiva, portanto a escolha das qualificações, dos adjetivos, dos substantivos usados, a disposição deles no discurso, raramente são desprovidos de intenção argumentativa. Quais os interesses do padre em definir Grilo dessa maneira perante o bispo?
- Há, na definição construída pelo padre, algumas palavras que visam qualificar, outras intensificar. Apontem quais são elas e que significados elas trazem à definição desse personagem.
- A definição é uma técnica argumentativa que visa promover uma aproximação entre termos supostamente equivalentes, considerados logicamente substituíveis. Quais os termos aproximados pelo padre nesses trechos? Qual a relação “lógica” de substituição?
- Ao aproximar a identidade de Grilo a de um “canalhinho amarelo”, de um “amarelo muito safado”, o padre parece partir de um raciocínio lógico, em certa medida até matemático, porque (Grilo = X), para depreciar a imagem daquele perante o bispo. Esse tipo de argumento que se aproxima de raciocínios lógicos, matemáticos, são chamados argumentos quase - lógicos. Alguém saberia explicar o porquê são “quase”, e não totalmente lógicos?
- Apesar de aproximarem-se a raciocínios lógicos e matemáticos, esses argumentos são construídos a partir de um ponto de vista, isto é, se Grilo é X, quem define X nesse contexto?

- Ainda que sejam “quase-lógicos”, há nesse tipo de argumento uma força persuasiva de adesão considerável. Porquê? (Explicar o termo “persuasão”⁷⁷: ação sobre a vontade)

PADEIRO:

- Nas páginas 86 e 87 da obra, ainda no segundo ato da peça, o padeiro, patrão de João Grilo, acusa-o de ser “imoral”, “ladrão”, “ingrato” e “trapaceiro”, em que contexto essas acusações ocorrem, o porquê elas são feitas?
- Ao utilizar as palavras “imoral”, “ladrão”, “ingrato” e “trapaceiro” para acusá-lo, o padeiro fomenta que imagens de João Grilo perante os demais (auditório)?
- Qual o objetivo do padeiro ao acusá-lo?
- A quem o padeiro dirige seu discurso visando desencadear uma ação de punição para João Grilo? Vale lembrar que “o auditório não é necessariamente constituído por aqueles que o orador interpela expressamente [...] deve-se concebê-lo como o conjunto daqueles que o orador quer influenciar pela sua argumentação” (Perelman, 1993, p.33).
- Vocês conseguem perceber que há, nesse trecho, traços do discurso jurídico? Apontem essa relação: quem seria o “réu”, “o promotor”, “o juiz”, há “advogados de defesa”?
- Como é constituída a defesa de João Grilo?

Baseado nas respostas dos discentes, o docente pode elucidar a discussão sob os seguintes aspectos técnicos:

Grilo reage com uma réplica por meio do argumento *tu quoque*, expressão latina que significa “você também”, atacando o oponente ao retorquir “ladrão é você” e destacando, por meio de um ataque pessoal direto, os atos desumanos do padeiro, com o objetivo de afetar sua imagem e autoridade como representante institucional da Igreja (Presidente da Irmandade das Almas). Isso ocorre porque “o status de que goza o orador e sua imagem pública delimitam sua autoridade no momento em que ele toma a palavra” (Amossy, 2011, p.138)

⁷⁷ As diferenças entre persuadir e convencer discutidas nas páginas 81 e 82 do terceiro capítulo, “A argumentação no cruzamento entre o retórico e o interacionista”, trazem o aporte teórico necessário a essa elucidação.

SEVERINO:

- Ao final do segundo ato da peça, nas páginas 96 e 103, Severino, o cangaceiro, se dirige a João Grilo por meio de um epíteto, isto é, traço característico do personagem o qual pretende-se deixar imutável, cristalizar. Identifique o epíteto na afirmação “ Um momento, amarelinho, quero falar com você”.
- O epíteto destacado por Severino é uma característica de que tipo: física, associada à aparência de João Grilo; psíquica, relacionada à esfera mental e comportamental do indivíduo; ou social, ligada às relações socioculturais construídas por ele na obra?
- O epíteto “amarelo” é empregado para referir-se ao aspecto físico magro, raquítico, pálido, doentio desse personagem proveniente do folheto “ *As proezas de João Grilo*” de autoria de João Martins de Athayde no qual Suassuna se inspirou. Esse epíteto, no entanto, é combinado a um sufixo diminutivo (amarel+inho). Em termos de construção de sentidos, qual o efeito dessa combinação no contexto?
- O efeito humorístico presente no trecho “ Chega então a vez de Sua Desgracência, o Senhor João Grilo, o amarelo mais amarelo que já tive a honra de matar” é produzido a partir do neologismo “ Sua Desgracência”. Explique como ele se constrói gramaticalmente.
- Sabe-se que o grau superlativo é o tipo de flexão do adjetivo que intensifica as características atribuídas aos substantivos. Ao comparar João Grilo aos demais amarelos, Severino emprega o grau superlativo para expressar a unicidade do personagem e imputar a ele uma superioridade em relação aos demais com os quais é comparado “ Senhor João Grilo, o amarelo mais amarelo que já tive a honra de matar”. Essa superioridade, entretanto, é carregada de sentido depreciativo. Explique como esse sentido se constitui gramaticalmente.

ENCOURADO:

- No terceiro ato, nas páginas 122, 139 e 140, o Encourado constrói uma imagem difamatória de Grilo ao acrescentar uma oração subordinada adjetiva explicativa ao adjetivo “amarelo” no trecho “Essa é boa, João Grilo, o amarelo, que enganava todo mundo, vai levar na cabeça! ”. Reescreva o período substituindo a oração pelo adjetivo correspondente.
- Qual o efeito argumentativo/persuasivo da generalização presente no trecho sublinhado acima?

- Tendo em vista que a comparação é um argumento quase-lógico no qual se avalia um objeto, situação ou pessoa a partir da escolha de um termo de referência, ela atua sobre o caráter singular, único dos objetos comparados, desqualificando-os. Baseado nessas considerações, explique o efeito argumentativo dela no seguinte trecho: “ E você, o Grilo que enganava todo o mundo, tremendo como qualquer safado!” ?
- Considerando o contexto do julgamento final e seu caráter jurídico, qual o objetivo do Encourado ao comparar João Grilo a “qualquer safado”?
- A quem ele visa persuadir?

MANUEL:

- Ainda no terceiro ato, nas páginas 128 e 139, ao construir um argumento por comparação, Manuel elogia a sinceridade de João Grilo perante o Bispo: [...] Que direito tem você de repreender João porque falou comigo com certa intimidade? João foi um pobre em vida e provou sua sinceridade exibindo seu pensamento. Você está mais espantado do que ele e escondeu essa admiração por prudência mundana. O tempo da mentira já passou.” Sabe-se que a comparação tem um valor avaliativo. Explique-o dentro desse contexto.
- Qual o objetivo de Manuel ao comparar o Bispo a João Grilo?
- No contexto, quais aspectos permitem construir tal comparação, isto é, o que os aproximam ou os diferenciam?
- Posteriormente, João Grilo é censurado por Manuel, conforme verifica-se no trecho “Você é cheio de preconceitos de raça”, “Sei que você é astuto, mas não pode negar o fato de que foi acusado”. Considerando a posição discursiva de “juiz” desempenhada por Manuel no terceiro ato, discuta qual o valor da construção dessa imagem de Grilo no julgamento.

COMPADECIDA:

- Ainda no terceiro ato, na página 157, João Grilo é definido pela Compadecida por meio do adjetivo “pobre”. Ao selecionar esse termo ela denota um posicionamento em relação ao “réu”, identifique-o.
- Qual o objetivo da Compadecida ao definir João Grilo dessa maneira?
- Além da definição, há nesse trecho “João foi pobre como nós, meu filho” outro argumento quase-lógico. Identifique-o

- Que auditório a Compadecida visa persuadir ao empregar esse argumento por comparação?

CHICÓ:

- Ao longo de toda a obra, nas páginas 30, 111, 112, 114, 164, é possível notar que Chicó demonstra admiração e zelo por João Grilo. No episódio da morte do amigo, ao afirmar “Acabou-se o Grilo mais inteligente do mundo”, constrói um argumento de comparação por meio de um superlativo. Explique o efeito argumentativo do superlativo na construção acima.
- Explique por que o efeito argumentativo do superlativo no argumento de comparação construído por Severino para referir-se a João Grilo “o amarelo mais amarelo que já tive a honra de matar” difere daquele construído por Chicó no trecho acima.

Parte 5: Relacionando literatura e vida:

De que maneira se dá sua construção etórica como argumentador/orador na vida?

Para tornar a situação de aprendizagem mais proveitosa e significativa, é oportuno associar a construção etórica de João Grilo na obra literária às experiências dos discentes, pois, no decurso da adolescência, as relações sociais ocupam um lugar fundamental na construção da identidade do indivíduo que visa ser aceito e reconhecido dentro de um grupo a partir dos valores, crenças e hábitos assumidos publicamente em seu discurso.

Portanto, sugere-se que o docente proponha um diálogo a respeito da construção etórica dos alunos perante seus auditórios a partir da análise do *éthos* de João Grilo. Nessa discussão, pode-se esclarecer algumas noções não conceituadas formalmente - *éthos*, *ethé*, auditório - a fim de gerar familiaridade quanto ao uso dos termos pelos discentes.

A fim de promover interação entre conteúdo e prática, propõe-se que o docente discuta, por meio de um jogo, as imagens que os alunos têm de seus pares na interação cotidiana em sala de aula. Essa atividade pode produzir efeitos significativos em termos de aprendizagem, entretanto seu gerenciamento deve considerar a preparação de docentes e discentes para lidar com as possíveis frustrações advindas de qualificações etóricas depreciativas, para além de demonstrar um domínio retórico-argumentativo da situação, o professor pode buscar as obras de Schopenhauer sobre a vontade e a frustração para acrescentar fundamento filosófico à discussão caso seja necessário ou ainda abordar o tema de maneira interdisciplinar com o docente de Filosofia*, se a instituição escolar dispuser desse

profissional no Ensino Fundamental – Anos Finais, pois a grade curricular nem sempre contempla essa disciplina no ciclo.

As questões abaixo são um exemplo possível dessa abordagem que prevê a discussão da construção etórica dos discentes a partir de reflexões sobre a obra literária:

- Após analisar a construção da imagem, do *éthos*, de João Grilo frente a públicos, auditórios, diversos, qual a sua perspectiva sobre ele?
- Assim como João Grilo, você também constrói imagens de si por meio do discurso. Esse *éthos*, essa imagem de si, varia de acordo com o auditório com o qual você interage. Que imagens você acredita que seus colegas construíram de você nessa interação cotidiana? Vamos checar? (Jogo Correio Etórico: o docente pode solicitar aos alunos que escrevam “correios etóricos” para os colegas com um adjetivo que designe o *éthos* dessa pessoa no grupo.)
- Os adjetivos recebidos por cada um de vocês são iguais?
- Alguém, por acaso, recebeu uma qualificação apreciativa e outra depreciativa?
- Com base na análise do *éthos* de João Grilo, por que vocês acham que isso ocorreu?
- Se esse jogo fosse feito em ambiente familiar, por exemplo, será que os *ethé* de vocês mudariam? Explique o porquê.
- Em que proporção a imagem de si no discurso, o *éthos*, é importante na interação argumentativa entre orador e auditório⁷⁸. Explique.
- A interação argumentativa entre orador e auditório se efetua por meio da imagem que fazem um do outro. É preciso apresentar-se e ser percebido como agradável, competente, equilibrado, sensato, coerente, sincero, solidário para inspirar confiança e ter sua argumentação aceita pelos demais, persuadí-los (EGGS, 2011). A partir dessas considerações e da análise do *éthos* de João Grilo nas situações argumentativas examinadas acima, é possível afirmar que:

a) O personagem não tem credibilidade perante alguns auditórios.

Ou

b) O personagem não domina as técnicas de argumentação.

Justifique sua resposta.

⁷⁸ Apesar de a teoria dialógico-interacional assumir que a argumentação ocorre entre argumentadores, recortamos um trecho planejado, monologal (orador/ouvinte) nessa intervenção didática inicial a fim de facilitar a compreensão do conceito de *éthos*, foco desta discussão. Atividades posteriores esclarecerão, paulatinamente, o caráter dinâmico, dialogal e bilateral da argumentação.

Lembrete ao docente: A apresentação dessa problemática visa levar os discentes a refletir, assumir posicionamentos e fundamentá-los de forma esclarecida, além de favorecer a adesão desse auditório/aluno à questão por meio da *captatio benevolentiae*.

*Observação: caso a instituição escolar disponha de um professor de Filosofia no Ensino Fundamental - Anos Finais, há possibilidade de convidá-lo para abordar de modo interdisciplinar o tema “frustração” a fim de trazer o aporte teórico necessário à discussão acerca da construção etótica.

Ao explorar a construção etótica de João Grilo como argumentador/orador na obra, destacou-se, na segunda parte da proposta didática, a articulação entre os elementos constitutivos do discurso argumentativo e os efeitos gerados nos ouvintes/argumentadores. Considerando o poder da linguagem enquanto instrumento de persuasão, foram analisadas a seleção e apresentação dos dados na interação argumentativa, bem como os resultados decorrentes das estratégias discursivas empregadas pelos personagens ao descrever o *éthos* de João Grilo. Ao final, foram associadas a construção da imagem do personagem Grilo pelo auditório na obra, à construção etótica dos alunos pelos seus pares em sala de aula. Por meio do jogo “Correio Etótico”, foi possível experimentar e distinguir as noções de *éthos projetivo*, de *éthos efetivo*. De forma lúdica e interativa, promoveu-se, enfim, a aproximação da obra literária às experiências sociais dos discentes.

Para mostrar de que forma podem ser mobilizados os elementos constitutivos do discurso argumentativo a fim de desencadear persuasão no ouvinte, a terceira parte da proposta didática incidirá sobre a análise da argumentação de João Grilo frente a diversos auditórios-argumentadores. Serão observadas as finalidades desse discurso no interior da interação circunstanciada em que ele ocorre e o modo como as técnicas argumentativas são empregadas para desencadear a adesão de seus pares.

Esta análise, entretanto, não se desprende do objetivo primeiro da proposta didática; discutir a construção do *éthos* de João Grilo por meio de uma análise de seu *lógos* em interação com os demais personagens, pois partir das situações argumentativas em que essa interação ocorre viabiliza a compreensão dos *ethé* de Grilo ao longo da obra, uma vez que a construção etótica não é instantânea e estática, se constitui no processo, a partir das escolhas competentes, deliberadas e apropriadas do orador/argumentador no discurso e é passível de transformação, sendo dinâmica, portanto.

Visando responder à terceira questão motivadora dessa proposta “ Como foram construídos os juízos sobre João Grilo e por que não são iguais?”, recomenda-se que o docente retome a discussão acerca da construção etótica do personagem de modo mais aprofundado, a fim de diferenciar o *éthos* projetivo do *éthos* efetivo de João Grilo na relação com seus ouvintes. Tendo em vista que tanto o orador quanto o auditório projetam no outro uma imagem que inicialmente não corresponde à realidade, é preciso distinguir o *éthos* projetivo, aquilo que o outro da relação retórica projeta como imagem do orador, do *éthos* efetivo, o orador em sua ação real. Sabendo que o *éthos* projetivo em princípio difere do efetivo, o orador pode construir seu discurso de maneira que a imagem projetada seja efetivamente controlada, ou seja, ele se orna da virtude, dos valores, da *doxa* que o auditório admite para persuadi-lo. Portanto, o papel do auditório na construção do discurso do orador é essencial, cabe a ele determinar a qualidade da argumentação e o comportamento do orador, por isso elucidar o seu papel frente aos discentes é imprescindível.

Entretanto, cabe salientar que orador x auditório não são posições fixas *ad aeternum* no discurso. Segundo a concepção interacionista dialogal, a argumentação se realiza de argumentador para argumentador, isto é, ambos interagem argumentativamente em torno da divergência de perspectivas apresentadas sobre um assunto em questão, conforme explica Grácio (2010, p.77):

A noção de assunto em questão é essencial, tal qual 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 a 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.

Os papéis são, portanto, intercambiáveis: ora o “orador” da teoria perelmaniana torna-se ouvinte, ora o “auditório” torna-se orador, de forma que há um dinamismo interativo nas situações argumentativas. Tendo em vista esta questão, os termos “orador” x “auditório” designam, nessa proposta didática, os papéis adotados pelos personagens no recorte didático de determinada interação.

Partindo do pressuposto perelmaniano de que o discurso argumentativo é moldado para o auditório, isto é, concebido a partir da *doxa*, conjunto de regras, valores e crenças, aceita por ele, é condição prévia para qualquer argumentação eficaz o conhecimento daqueles aos quais se pretende conquistar via discurso. Presumir esse auditório de maneira genuína, próxima à realidade, considerando sua heterogeneidade e particularidades pode, de fato,

facilitar seu condicionamento e aumentar a adesão às teses que se apresentam ao seu assentimento, uma vez que, adaptada ao auditório, a argumentação do orador é continuamente ajustada à dinamicidade da situação. De semelhante modo, ao problematizar situações de conflito, João Grilo discerne os meios de persuasão pertinentes a cada auditório a partir do conhecimento daqueles que pretende conquistar, adaptando-se e enquadrando o assunto em questão sob determinada perspectiva para, enfim, influenciar-lhes o comportamento, a ação e persuadi-los.

Analisar, portanto, de que maneira o personagem interage com diferentes auditórios para alcançar adesão é condição primária à compreensão das escolhas empreendidas por ele no discurso consoante a finalidade da argumentação em cada situação. A fim de empreender tal análise, sugerimos, pois, que o docente escolha alguns trechos da obra em que seja possível observar: o conhecimento de João Grilo acerca da *doxa* de diferentes auditórios, a finalidade de sua argumentação em cada interação argumentativa circunstanciada e de que modo a escolha, a combinação dos elementos constitutivos do discurso argumentativo empreendidas desencadeiam persuasão no auditório.

A título de exemplo, condizem com essa proposta os seguintes trechos da peça: a cena do testamento do cachorro no primeiro ato, os episódios do gato que descome dinheiro e da gaita que ressuscita os mortos no segundo ato e a invocação da Compadecida durante o julgamento no terceiro ato. Embasado na situação argumentativa, o docente pode conduzir a discussão a partir do contexto em que emerge o assunto em questão, examinando junto aos alunos, quem são os argumentadores, qual o díptico argumentativo construído pelas partes em dissonância, qual a finalidade específica para a argumentação de João Grilo e que argumentos são apresentados a fim de erradicar a problematicidade do assunto em questão. Serão retomadas, sucintamente, nos parágrafos seguintes, as análises desses trechos da obra para ilustrar a abordagem argumentativa do docente.

No primeiro trecho, ao assegurar perante o padre que o cachorro para o qual pedia a extrema unção pertencia ao Major Antônio de Moraes, João Grilo é repreendido por Chicó, seu parceiro, e justifica-se: “Era o único jeito do padre prometer que benzia. Tem medo da riqueza do Major que se pela. Não viu a diferença? Antes era ‘Que maluquice, que besteira!’, agora ‘Não vejo mal nenhum em se abençoar as criaturas de Deus!’”. A partir de uma argumentação pelo vínculo causal meio-fim, Grilo relativiza a conotação negativa dada por Chicó à invenção, à mentira e qualifica o meio como “único jeito” de atingir os fins desejados pelos seus patrões, isto é, benzer o cachorro da mulher do padeiro antes da morte anunciada.

Note-se que ao eleger esse como o “único jeito”, João Grilo demonstra conhecer profundamente o auditório, tanto que compara a reação do padre perante problemáticas semelhantes à reação dele na presente questão a fim revelar a incoerência de seus atos. Ao comparar, reconstrói o discurso do vigário por meio da figura de presença pseudodiscurso direto e torna presente na consciência de Chicó os interesses escusos do padre, bem como a iniquidade de suas ações. Desse modo, responde à questão, à problemática posta pelo parceiro, qual seja: havia necessidade de inventar, mentir?

Ainda no primeiro ato da peça, ao discutir seu plano de vingança contra o padre e os patrões com o amigo Chicó, Grilo traça estratégias argumentativas baseadas em seu conhecimento a respeito do auditório, descreve o ponto fraco dos patrões e diz estar disposto a utilizá-lo para promover o “acerto de contas” entre eles, conforme nota-se no trecho: “Estou acertando as contas com o padre, a qualquer hora acerto com o patrão! Eu conheço o ponto fraco do homem, Chicó!” [...] “É a mulher, Chicó, e você sabe muito bem disso”.

Esse ímpeto de vingança ocorre, porque é constantemente explorado e injustiçado pelos patrões, sente raiva e indignação especialmente por ter sido tratado com desprezo em circunstância de doença, conforme observa-se no trecho: “E a raiva que eu tenho é porque quando eu estava doente, me acabando em cima de uma cama, via passar o prato de comida que ela mandava pr’o cachorro. Até carne passada na manteiga tinha. Pra mim nada, João Grilo que se danasse. Um dia eu me vingo!”

Ao rememorar esta situação por duas vezes e retomá-la ainda no terceiro ato, quando do julgamento, João Grilo recorre à argumentação pela regra de justiça, segundo a qual seres de uma mesma categoria devem ser tratados do mesmo modo e questiona a inversão da hierarquia de valores concretos sob a qual se esteia a superioridade dos homens sobre os animais para contestar as atitudes dos patrões, uma vez que ao cachorro era fornecida carne passada na manteiga e a João Grilo nada.

Portanto, ao jurar vingança, João Grilo responde à injustiça de que foi vítima, condena os patrões pelos danos causados a si e volta-se contra eles na medida em que se dispõe a promover um “acerto de contas” baseado no princípio da reciprocidade cujo objetivo é aplicar o mesmo tratamento a duas situações equivalentes, ressaltando a identidade mútua entre os termos A x B e B x A. Para cumprir tal propósito, mobiliza seus saberes acerca deste auditório particular e influencia-o.

Por isso, no final do primeiro ato da peça, ao predispor-se a resolver a questão do enterro do cachorro para o patrão contentar sua mulher, João Grilo pede carta branca ao

padeiro para gastar o que for necessário a fim de mudar o veredicto do padre. Tal solicitação é construída a partir da argumentação pelo vínculo causal meio-fim, pois ele explicita os interesses financeiros do padre, mostrando que existe uma interação entre os objetivos perseguidos (enterrar o cachorro em latim) e os meios empregados para realizá-los (dinheiro).

O padeiro concorda por dois motivos principais: primeiro porque quer satisfazer o desejo da esposa que considera o cachorro um ser único e, em segundo lugar porque confia em João Grilo, sabe que ele é esperto e tem prática em resolver questões complexas como essas, o que de fato ocorre, pois, ao final do primeiro ato, o cachorro é enterrado em latim pelo padre, seguido pelo sacristão com o acompanhamento da mulher, do padeiro e o coro carpido de Chicó e João Grilo.

De modo semelhante, no segundo ato, ao apresentar a Chicó suas estratégias para beneficiar-se do testamento do cachorro, João Grilo prossegue com o “acerto de contas”, elenca as “fraquezas” da mulher do patrão, considera as predisposições do ouvinte, reconhece seus valores, crenças e parte deles para construir um plano que influencie este auditório particular a agir de maneira favorável à sua tese: comprar o gato. Nessa estrutura retórica é importante que a construção do auditório não seja inadequada à experiência, pois “ a argumentação efetiva tem de conceber o auditório presumido tão próximo quanto o possível da realidade” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 22). Conhecer o auditório e saber adaptar-se a ele são condições prévias e necessárias a qualquer argumentação efetiva, e, Grilo parece cumpri-las integralmente.

A fim de persuadir Chicó a participar do plano e constituir provas de cunho patêmico e lógico perante a patroa, João Grilo acrescenta: “pra uma pessoa cuja fraqueza é dinheiro e bicho, não vejo nada melhor do que um bicho que descome dinheiro”. Note-se que as estratégias argumentativas elencadas contemplam tanto o *páthos*, a sensibilização e a afetividade da patroa por meio da mobilização de valores que lhes são caros, quanto o *lógos*, a prova, a evidência dos fatos para construir um discurso verossímil. A participação de Chicó é, portanto, o meio para construir uma prova que esteja alinhada às expectativas do auditório, fazer o gato “descomer” dinheiro. Persuadido, Chicó aceita participar do plano arquitetado pelo parceiro e juntos negociam a venda do gato à patroa.

Nessa barganha, enquanto João Grilo ressalta o valor daquilo que é único e por isso oneroso, um gato com o qual se pode lucrar, a patroa impõe um acordo por meio de uma ameaça. Baseada nas relações de poder, no jogo de forças e na dominação, usa sua posição social advinda da relação de trabalho para forçar o funcionário a aceitar suas condições por

meio de um argumento *ad baculum*. A negociação, nestes termos, não se coaduna à retórica, se assemelha à violência, pois não se trata de negociar a diferença entre os indivíduos, mas de impor o posicionamento de um sob o outro.

Encurrulado e temeroso pelo emprego, João Grilo aceita o acordo imposto, recebe os quinhentos réis e entrega o gato a mulher do padeiro, que se mostra satisfeita, confirmando a adesão aos valores suscitados na tese inicial de Grilo ao afirmar “ agora a coisa é outra, tenho um filho de novo e vou tirar o prejuízo”. Uma vez mais, João Grilo demonstra conhecer o auditório que pretende influenciar e dominar as estratégias argumentativas adequadas para persuadi-lo.

No final do segundo ato da peça, no episódio da gaita que ressuscita os mortos, João Grilo adota estratégias argumentativas de natureza semelhante perante o cangaceiro Severino, aliando *páthos* e *lógos* ao presenteá-lo com uma gaita milagrosa a fim de escapar da morte anunciada. Ao se predispor a fazer “ um grande favor” a Severino, atua tanto sobre as disposições desse auditório particular, o *páthos*, pois capta sua benevolência, seu interesse, quanto sobre o *éthos* construído por Severino a seu respeito, pois transmite uma imagem agradável de si à medida que se mostra bem-intencionado para com o outro, inspirando confiança e despertando o interesse do cangaceiro a respeito do assunto em questão.

Revelado o favor, surge dentro de um contexto pragmático, uma nova questão a debater: “qual seria a utilidade da gaita? ”. Enquanto Severino desconfia das explicações dadas por João Grilo, esse se empenha em provar as vantagens do instrumento musical a partir dos lugares aristotélicos. Embasado no pressuposto de que o útil é preferível em situações de maior necessidade, ele adapta o discurso aos valores do auditório particular para mostrar a utilidade da gaita –“ nunca mais morrer dos ferimentos que a polícia lhe fizer” – e destaca o caráter único do instrumento para valorizá-lo perante o cangaceiro, porque o valor do único aumenta pelo fato de não ser avaliável. A fim de vencer a desconfiança de Severino, João Grilo justifica sua oferta por meio de um argumento de autoridade, ao mencionar o nome de Padre Cícero, de quem Severino era devoto, vale-se do prestígio do “santo popular” e sua influência sobre o cangaceiro para diferenciar essa gaita das demais, conferir a ela um caráter milagroso, único e persuadi-lo a aceitá-la.

O cangaceiro, baseado no *éthos* prévio de João Grilo, duvida de sua palavra e exige uma prova demonstrativa que corrobore esse discurso. Em parceria com Chicó ambos passam à demonstração, recorrem ao *lógos*, constroem um discurso verossimilhante a fim de provar que a gaita é, de fato, milagrosa. A partir da simulação da morte de Chicó e seu retorno à vida,

visam primeiramente comprovar a eficácia da gaita para, a partir de então, oferecê-la como presente a Severino visando obter sua gratidão e consequente absolvição, o que representaria, em última análise, a liberdade de ambos. Isso, entretanto, não ocorre: o cangaceiro, persuadido pela dupla, resolve ir ao encontro do Padrinho, pede ao cabra que lhe dê um tiro e depois toque a gaita para ressuscitá-lo. Ante às evidências da morte de Severino, o cabra põe-se a vingar o capitão atentando contra a vida de João Grilo, que, junto a Chicó, luta para sobreviver a mais essa “embrulhada”.

Após a suposta morte do cabra, Chicó, intrigado, questiona: “ como foi que você adivinhou que Severino vinha e preparou a história da bexiga?” Diante de tal questionamento, João Grilo demonstra domínio sob dois pilares essenciais da Nova Retórica, o conhecimento do auditório e a adaptação constante do orador a ele. Ao analisar a situação argumentativa que se configurou na igreja, ele improvisa, adapta-se a ela, ao novo auditório que visa persuadir, Severino, e muda o discurso em função de seus interesses pessoais: sobreviver àquela situação junto com Chicó. Presumindo seu auditório de maneira adequada e conhecendo os meios suscetíveis de influenciá-lo, Grilo consegue, então, mudar o desfecho da situação argumentativa com a ajuda de Chicó.

No terceiro ato, o julgamento final, diante da iminente condenação dos réus perante Manuel, João Grilo se dispõe a resolver o assunto em questão. Revestido etoticamente de coragem e confiança solicita aos acusados autorização para representá-los e torna-se, deste modo, porta voz do grupo. Ao conferir a Grilo autoridade, o auditório reconhece seu *éthos* de pertencimento, de competência e o valoriza, isso ocorre porque ele é o único que se mostra discursivamente capaz de desenhar assuntos em questão, enquadrar o problemático, posicionar-se e traçar estratégias argumentativas tendo em vista as diferentes perspectivas, o jogo de concessões e refutações que perpassam a dinâmica interação argumentativa, isto é, ele encarna o indivíduo simbólico que melhor representa o grupo nesse espaço conflituoso, por isso deixa de ser visto como um “ amarelinho”, “safado”, “ ladrão”, “trapaceiro”, “canalha”, “imoral” para simbolizar a esperança do auditório que em vida lhe condenou, conforme ressalta a mulher do padeiro “ nossa esperança é você”.

Nomeado porta-voz dos acusados, ele recorre à misericórdia, um dos pilares valorativos da Igreja, para atuar sobre o *páthos* de Manuel. Ao apelar à “mãe da justiça”, “à misericórdia”, inscreve a afetividade na linguagem e produz um efeito patêmico ao recitar o versinho de Canário Pardo ensinado pela sua mãe para invocar a presença de Maria. Estabelece, dessa maneira, uma relação de proximidade e filiação com a Santíssima,

consagrada pela Igreja Católica “mãe dos homens na ordem da graça”, “advogada”, “auxiliadora”, “medianeira”, “modelo de virtudes”, conforme descreve a Constituição Dogmática *Lumen Gentium*.

Recriminado por invocar a santa por meio de um versinho, João Grilo questiona se ela teria se zangado com essa atitude. Maria, entretanto, enaltece seus atos e mostra-se satisfeita, atende à invocação e intercede pelos fiéis de maneira misericordiosa. Na posição de advogada de defesa, contrapõe-se às acusações do Encourado e constrói sua argumentação por meio de uma ligação de coexistência para justificar os atos praticados pelos réus e minimizar-lhes a importância com base na condição humana. Ao final, o apelo de Grilo à santa torna-se um meio eficaz para atingir o fim desejado, uma sentença favorável aos réus e a si mesmo.

Nos trechos examinados acima, pode-se notar que João Grilo constrói seu discurso a partir dos conhecimentos acerca do auditório ao qual visa persuadir. Considerando as particularidades da situação argumentativa apresentada apoia seus argumentos sobre a *doxa* de seu ouvinte a fim de cumprir os objetivos pré-estabelecidos em sua argumentação. Nessa interação, persuade-se, dentre outras provas, também pelo caráter, pois a eficácia do discurso é tributária da autoridade e credibilidade do orador perante o ouvinte.

Apesar de ser considerado por muitos personagens “um amarelo muito safado”, João Grilo reconstrói discursivamente seu *éthos* ao se predispor a resolver efetivamente questões de interesse do auditório. Ao demonstrar competência argumentativa, isto é, capacidade de dialogar e interagir em diferentes circunstâncias, de pensar e discernir o que é relevante trazer ao discurso, de optar por um posicionamento e de se comprometer assumindo uma postura interventiva, socialmente empenhada e influente, ele corresponde aos interesses, às conveniências do auditório, satisfaz, em certa medida, também as suas, prova ser digno de fé e obtém, ao final da obra, credibilidade perante aqueles que o censuravam.

Abordar essa redefinição dinâmica do *éthos* de João Grilo no espaço conflituoso das situações argumentativas compostas na obra permite compreender que a construção da imagem de si no discurso tem capacidade de modificar representações prévias e instalar imagens novas a partir dos interesses definidos a priori pelos adeptos de uma posição. Conforme ressalta Amossy (2011, p.142):

Para a retórica se o dizer é um fazer, ele o é na medida em que agir sobre o auditório, leva-o a adotar teses capazes de moldar comportamentos. O orador influencia as opiniões que, no momento oportuno, traduzir-se-ão em atos, e é por isso que ele deve produzir em seu discurso uma imagem adequada de sua pessoa. A construção discursiva de uma imagem de si é suscetível de conferir ao orador sua autoridade, isto é, o poder de influir nas opiniões e de modelar atitudes.

É a reconstrução etótica de João Grilo durante a peça que lhe dá, ao final, autoridade, voz e espaço frente aos demais personagens para tomar o lugar de representante do grupo e resolver de maneira estratégica a questão posta no julgamento. Mostrar aos discentes esse processo de reconstrução, tendo vista o contexto no qual emerge o assunto em questão, como se constroem as posições dos personagens a partir dos interesses em voga, de que modo são perspectivados os assuntos, quais as finalidades da argumentação, as estratégias argumentativas implementadas, os efeitos gerados e o desfecho da situação argumentativa permite compreender o *éthos* como realidade problemática de todo e qualquer discurso.

A terceira parte da proposta didática discutida foi sintetizada no quadro abaixo:

Parte 1: Analisando o texto:

***Éthos* projetivo x *Éthos* efetivo de João Grilo: o papel do auditório na construção do discurso retórico-argumentativo do orador.**

Antes de responder à terceira questão motivadora dessa proposta, é oportuno promover um resgate da discussão presente na etapa anterior e aprofundá-la a fim de diferenciar o *éthos* projetivo do *éthos* efetivo de João Grilo na relação com seus ouvintes/argumentadores. A partir dessa distinção pode-se enfatizar o papel do auditório/argumentador na construção do discurso retórico-argumentativo do orador/argumentador. Essa discussão pode ser guiada, a partir do texto motivador, pela seguinte questão:

Texto motivador:

A interação argumentativa entre orador e auditório se efetua por meio da imagem que fazem um do outro. É preciso apresentar-se e ser percebido como agradável, competente, equilibrado, sensato, coerente, sincero, solidário para inspirar confiança e ter sua argumentação aceita pelos demais, persuadi-los (EGGS, 2011).

A partir dessas considerações e da análise do *éthos* de João Grilo empreendida até o momento, é possível afirmar que:

- a) O personagem apresentou-se e foi percebido como digno de fé.
- b) O personagem apresentou-se, mas não foi percebido como digno de fé.
- c) O personagem não se apresentou-se e nem foi percebido como digno de fé.

d) O personagem não se apresentou, mas foi percebido como digno de fé.

Fundamente sua resposta:

Baseado nas respostas dos discentes, o docente pode construir o seguinte percurso teórico:

Tanto o orador quanto o auditório projetam no outro uma imagem a priori, que não corresponde à realidade. É preciso distinguir o *éthos* projetivo, aquilo que o outro da relação retórica projeta como imagem do orador, do *éthos* efetivo, o orador em sua ação real. Sabendo que o *éthos* projetivo em princípio difere do *éthos* efetivo, o orador pode construir seu discurso de modo que a imagem projetada seja efetivamente controlada, ou seja, ele se orna da virtude, dos valores, da *doxa* que o auditório admite para persuadi-lo. Portanto o papel do auditório na construção do discurso do orador é essencial, cabe a ele determinar a qualidade da argumentação e o comportamento do orador.

Referências bibliográficas:

MEYER, Michel. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Parte 2: Analisando o texto:

Como foram construídos os juízos sobre João Grilo e por que não são iguais?

Com o propósito de responder à terceira questão motivadora dessa proposta é necessário retomar, junto aos discentes, a situação argumentativa em que tais juízos foram construídos para examinar o modo como João Grilo interage com o auditório/argumentador. Analisar essa interação argumentativa pressupõe observar em que contexto emerge o assunto em questão, quem são os argumentadores, qual o díptico argumentativo construído pelas partes em dissonância, qual a finalidade específica para a argumentação de João Grilo e que argumentos são apresentados a fim de erradicar a problematicidade do assunto em questão.

Para empreender essa análise, sugerimos, pois, que o docente escolha alguns trechos da obra em que seja possível observar: o conhecimento de João Grilo acerca da *doxa* de diferentes auditórios, a finalidade de sua argumentação em cada interação argumentativa circunstanciada e de que modo a escolha, a combinação dos elementos constitutivos do discurso argumentativo empreendidas desencadeiam persuasão no auditório/argumentador.

A título de exemplo, condizem com essa proposição os seguintes trechos da peça: a cena do testamento do cachorro no primeiro ato, o episódio do gato que descome dinheiro e da gaita que ressuscita os mortos no segundo e a invocação da Compadecida durante o julgamento no terceiro ato.

Essa discussão pode ser orientada pelas seguintes questões:

I ATO: O TESTAMENTO DO CACHORRO

- Na página 27 da obra, ao assegurar perante o padre que o cachorro para o qual pedia a extrema unção pertencia ao Major, João Grilo é repreendido por Chicó: “ que invenção foi essa de dizer que o cachorro era do Major Antônio de Moraes?”. Qual a imagem, o *éthos*, de Grilo perante Chicó nesse trecho?
- A fim de defender-se perante a problemática apontada pelo parceiro, João Grilo utiliza a argumentação pelo vínculo causal meio-fim para justificar-se: “ Era o único jeito do padre prometer que benzia. Tem medo da riqueza do Major que se pela. Não viu a diferença? Antes era “ Que maluquice, que besteira! ”, agora “ Não vejo mal nenhum em se abençoar as criaturas de Deus! ”. Identifique, no trecho acima, qual é o meio e qual é o fim apontados por Grilo.
- Ao empregar essa técnica argumentativa, João Grilo qualifica o meio, “invenção”, a mentira, como “único jeito” de atingir os fins desejados pelos seus patrões, isto é, benzer o cachorro da mulher do padeiro antes da morte anunciada. Com que finalidade (s) ele utiliza essa técnica argumentativa em resposta a Chicó? Que efeitos ele visa desencadear no parceiro?
- Com o propósito de relativizar a conotação negativa dada por Chicó à invenção, João Grilo a redefine como o “único jeito” de atingir seus objetivos quanto ao padre e justifica “Tem medo da riqueza do Major que se pela. Não viu a diferença? Antes era ‘Que maluquice, que besteira! ’, agora ‘Não vejo mal nenhum em se abençoar as criaturas de Deus! ’”. Nessa construção, ele avalia o comportamento do padre em duas circunstâncias diferentes. Identifique-as.
- Ao aproximar os advérbios ‘antes’ de ‘agora’, João Grilo transforma-os em termos de referência para avaliar o comportamento do padre. Qual a técnica argumentativa utilizada para esse fim?

- A seleção dos elementos que constituem a argumentação não é involuntária, desintencional, é vinculada à importância e pertinência de determinado recurso na situação argumentativa. Sabe-se que as aspas representam um recurso gráfico utilizado para enfatizar palavras, expressões ou indicar citações. Na comparação construída por Grilo, que função argumentativa elas têm?
- Esse recurso gráfico reconstrói o discurso do vigário e marca uma figura de presença chamada pseudodiscurso direto. Esse tipo de figura visa aumentar a presença daquilo que está ausente no discurso, ela atua diretamente sobre a sensibilidade dos ouvintes. Explique como o emprego do pseudodiscurso direto contribui para construção do *étos*, da imagem, do padre no trecho acima?
- Ainda no primeiro ato da peça, das páginas 28 a 30, ao discutir seu plano de vingança contra o padre e os patrões com o amigo Chicó, Grilo afirma: “ Estou acertando as contas com o padre, a qualquer hora acerto com o patrão! Eu conheço o ponto fraco do homem, Chicó! ” [...] “ É a mulher, Chicó, e você sabe muito bem disso”. Considerando que a argumentação é por inteira relativa ao auditório que visa influenciar, explique por que João Grilo relaciona o “ponto fraco dos patrões” ao “acerto de contas”?
- Ao mencionar o “acerto de contas” com o padre e os patrões, João Grilo constrói uma imagem de si perante Chicó. Identifique-a no texto.
- Apesar de Chicó considerar o amigo “vingativo”, conforme descrito na página 30 da obra, João Grilo justifica: “[...] a raiva que eu tenho é porque quando estava doente, me acabando em cima de uma cama, via passar o prato de comida que ela mandava pr’o cachorro. Até carne passada na manteiga tinha. Pra mim nada, João Grilo que se danasse. ” Ao rememorar esta situação por duas vezes na peça e retomá-la ainda no terceiro ato, quando do julgamento, ele recorre à argumentação pela regra de justiça, segundo a qual seres de uma mesma categoria devem ser tratados do mesmo modo, para justificar sua “vingança” e questionar a inversão da hierarquia de valores pelos patrões. Explique que valores são questionados por João Grilo e de que forma se deu a inversão dessa hierarquia no trecho descrito.
- Ao questionar a inversão da hierarquia de valores concretos sob a qual se esteia a superioridade dos homens sobre os animais, Grilo expõe a injustiça sofrida em tom de ira e a crítica baseado em valores sob os quais parece haver unanimidade, qual seja o socorro aos enfermos. Portanto, ao jurar vingança, responde à injustiça de que foi

vítima, condena os padrões pelos danos causados a si e volta-se contra eles na medida em que se dispõe a promover um “acerto de contas” baseado no argumento quase lógico de reciprocidade cujo princípio é aplicar o mesmo tratamento a duas situações equivalentes, ressaltando a identidade mútua entre os termos A x B e B x A. Explique de que maneira se constroi essa identidade mútua entre os termos A x B e B x A na situação argumentativa descrita.

- No final do primeiro ato da peça, ao predispor-se a resolver a questão do enterro do cachorro para o patrão contentar sua mulher, João Grilo pede carta branca ao padeiro para gastar o que for necessário a fim de mudar o veredicto do padre, conforme o trecho da página 50:

Grilo: Se me desses carta branca, eu enterrava o cachorro.

Padeiro: Tem a carta.

Grilo: Posso gastar o que quiser?

Padeiro: Pode

Tal solicitação é construída a partir de qual técnica argumentativa? Justifique.

- Nota-se que, a partir da argumentação pelo vínculo causal meio-fim, João Grilo justifica sua solicitação ao mostrar que existe uma interação entre o objetivo perseguido (enterrar o cachorro em latim) e o meio empregado para realizá-lo (dinheiro). Qual (is) a (s) finalidade (s) da argumentação de Grilo neste trecho?
- Por que o padeiro adere à solicitação de João Grilo?
- No fim do primeiro ato, na página 55 da obra, João Grilo coloca-se na posição de autoridade, porque fornece sua palavra de honra para garantir a resolução da questão: o enterro do cachorro em latim, conforme nota-se no trecho: “ então pode deixar tudo por minha conta, que eu garanto”. Sabe-se que a palavra de honra dada por alguém como única prova de uma afirmação dependerá da opinião que se tem dessa pessoa como homem de honra, isto é, dependerá do *éthos*. Considerando que, ao final desse ato, João Grilo, de fato, consegue promover o enterro do cachorro em latim, qual o *éthos* dele perante o auditório? Justifique.

II ATO: O GATO QUE DESCOME DINHEIRO

- No segundo ato, entre as páginas 73 e 75 da obra, ao apresentar a Chicó suas estratégias para beneficiar-se do testamento do cachorro, João Grilo prossegue com o

“acerto de contas” e elenca as “fraquezas” da mulher do patrão no trecho: “pra uma pessoa cuja fraqueja é dinheiro e bicho, não vejo nada melhor do que um bicho que descome dinheiro”. Explique em que medida presumir adequadamente o auditório pode favorecer a construção da estratégia argumentativa e desencadear a adesão ao argumento apresentado.

- Considerando as predisposições da patroa, seus valores e crenças, sua *doxa*, João Grilo constrói estratégias argumentativas para influenciá-la a agir de maneira favorável ao seu propósito. Identifique o propósito dessa argumentação.
- Ao propor a compra do gato, João Grilo constrói estratégias argumentativas que contemplam tanto o *páthos*, as disposições afetivas, as paixões da patroa, quanto o *lógos*, a prova, a evidência dos fatos, pois parte dos valores compartilhados pela patroa, isto é, o amor pelos animais, a validade daquilo que é útil, lucrativo para ressaltar as vantagens do negócio e prova, por meio de uma experiência concreta, a simulação do “parto” do gato, a verossimilhança de sua argumentação. Encontre no texto trechos que exemplifiquem o *páthos* e o *lógos* presentes no discurso da patroa.
- É possível observar nos trechos abaixo, respectivamente nas páginas 78, 79 e 81 da obra, traços do *páthos* e do *lógos* no discurso da patroa:

Mulher: Traga, João, já estou gostando do bichinho. Gente, não, é povo que não tolero, mas bicho dá gosto.

Mulher: Essa, eu só acredito vendo!

Mulher: Vi você passar a mão e sair com o dinheiro, mas agora quero ver é o parto.

Sim, quero ver o dinheiro sair do gato.

Mulher: Nossa Senhora, é mesmo! João, me arranje esse gato pelo amor de Deus!

A partir do discurso dela em réplica a João Grilo, o que se pode afirmar sobre a presunção do auditório por ele no início da conversa com Chicó na página 74: “pra uma pessoa cuja fraqueja é dinheiro e bicho, não vejo nada melhor do que um bicho que descome dinheiro”? Explique.

- Após João Grilo e Chicó provarem, por meio da simulação, que o gato “descome dinheiro, a patroa mostra-se disposta a negociar, pois considera o bichano a solução

para seu sofrimento e prejuízo: “ Nossa Senhora, é mesmo! João, me arranje esse gato pelo amor de Deus!” (p. 81). É possível afirmar que a patroa foi persuadida? Explique.

- Nessa negociação, enquanto João Grilo ressalta o valor daquilo que é único e por isso custoso, um gato com o qual se pode lucrar, a patroa impõe um acordo por meio de uma ameaça. Baseada nas relações de poder, no jogo de forças e na dominação usa sua posição social advinda da relação de trabalho para forçar o funcionário a aceitar suas condições por meio de um argumento *ad baculum* no trecho “ Só dou quinhentos e, se você não aceitar, será demitido da padaria.” (p.83). Esse tipo de argumentação se assemelha à violência. Explique o porquê.
- Que imagem, *éthos*, esse tipo de argumento confere àquele que o emprega? Tome como exemplo a situação argumentativa descrita acima para justificar sua resposta.
- Encurralado e temeroso pelo emprego, João Grilo aceita o acordo imposto, recebe os quinhentos réis, e entrega o gato à mulher do padeiro que se mostra satisfeita: “ Meu Deus, que gatinho lindo! Agora a coisa é outra, tenho um filho de novo e vou tirar o prejuízo. ” (p.83). É possível afirmar que João Grilo atingiu seus objetivos? Justifique.

II ATO: A GAITA QUE RESSUSCITA OS MORTOS

- No final do segundo ato da peça, no episódio da gaita que ressuscita os mortos, entre as páginas 103 a 113, João Grilo adota estratégias argumentativas de natureza semelhante perante o cangaceiro Severino, alia *páthos* e *lógos* ao presenteá-lo com uma gaita milagrosa a fim de escapar da morte anunciada. Ao se predispor a fazer “ um grande favor” ao cangaceiro, Grilo desperta-lhe o interesse. Atua, portanto, sobre o *páthos* ou o *lógos*? Explique.
- Para despertar o interesse de Severino e sensibilizá-lo, João Grilo atua sobre suas emoções, o *páthos*, ao anunciar um “ grande favor”, “ um presente”. Sabe-se que toda argumentação é seletiva, portanto a escolha das qualificações e sua disposição no discurso raramente são desprovidos de intenção argumentativa. Explique de que maneira a seleção do vocabulário acima gera um efeito patêmico (*páthos*) no cangaceiro.
- Ao se predispor a fazer “ um grande favor” e “presentear” o cangaceiro antes de morrer, João Grilo projeta estrategicamente uma imagem de si, que *éthos* é esse?
- Diante do “presente” oferecido por Grilo, o cangaceiro constrói uma nova problemática: “Pra que eu quero uma gaita?”. Essa questão (assunto em questão) marca o pólo em torno do qual se verifica uma divergência de perspectivas, de

posicionamentos, sobre os quais cabe argumentar. Identifique a divergência de posicionamentos assinalada nessa questão.

- Enquanto João Grilo se propõe a presentear Severino com uma gaita que julga útil, esse não a considera útil, a partir dessa divergência de posicionamentos instala-se a problemática, o assunto em questão “ qual seria a utilidade da gaita?”. Para provar as vantagens do instrumento musical, Grilo parte do pressuposto de que o útil é preferível em situações de maior necessidade, por isso adapta o discurso aos valores do auditório para mostrar a utilidade da gaita na vida do cangaceiro. Encontre no texto o trecho que exemplifica essa contra-argumentação, essa adaptação discursiva.
- Ao expor a utilidade da gaita, “pra nunca mais morrer dos ferimentos que a polícia lhe fizer”, João Grilo a diferencia das demais e ressalta seu caráter único. Sabe-se que “o único não tem preço, e seu valor aumenta pelo próprio fato de não ser avaliável” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.102). Que efeitos ele visa alcançar ao ressaltar o caráter único desse instrumento?
- Além de valorizar a gaita, destacando seu caráter único, João Grilo emprega o argumento de autoridade, vale-se do prestígio popular de Padre Cícero para conferir a ela um caráter milagroso, diferenciando-a das demais ao afirmar: “[...] essa gaita foi benzida por Padre Cícero, pouco antes de morrer!” Ao utilizar o nome de uma autoridade como meio de prova a favor de sua tese, Grilo visa vencer a desconfiança do cangaceiro. Sabe-se que as autoridades invocadas são valorizadas ou desvalorizadas a depender da opinião que se tem dessa pessoa como homem de honra, partindo dessas considerações, explique o porquê João Grilo elegeu Padre Cícero como autoridade nesse contexto?
- Mesmo diante da autoridade vinculada ao nome de Padre Cícero, seu padrinho, Severino não é persuadido por João Grilo, duvida de sua palavra e exige uma prova demonstrativa que fundamente esse discurso ao afirmar: “ eu só acredito vendo”. Em resposta ao cangaceiro, Grilo e Chicó passam à demonstração, simulam a morte de Chicó e seu retorno à vida para comprovar a eficácia da gaita. Consciente de que os limites do verdadeiro são flexíveis, porque a verdade não está posta, é construída, a dupla age retoricamente na tentativa de influenciar o cangaceiro a mudar suas decisões. Como a ação retórica parte do fato de que é possível modificar um estado de coisas pelo discurso, é por meio dele que ambos constroem a prova demonstrativa. Trata-se, nesse contexto, de atuar sobre o *páthos* ou o *lógos*? Justifique.

- Qual a finalidade da argumentação da dupla ao atuar sobre o *lógos*, construir uma prova demonstrativa e comprovar a eficácia da gaita?
- Com base no discurso de Severino “ Só tendo sido abençoada por Meu Padrinho Padre Cícero!” é possível afirmar que ele foi persuadido por João Grilo e Chicó? Explique.
- Após comprovar a eficácia da gaita, a dupla visa oferecê-la como presente a Severino para despertar sua gratidão e gerar sua absolvição. Isso, entretanto, não ocorre, o cangaceiro persuadido pela dupla resolve ir ao encontro do Padrinho, pede ao cabra que lhe dê um tiro e depois toque a gaita para ressuscitá-lo. Diante das evidências da morte de Severino, o cabra põe-se a vingar o capitão atentando contra a vida de João Grilo que junto a Chicó luta para sobreviver a mais essa “embrulhada”. Após a suposta morte do cabra, Chicó, intrigado, questiona:

Chicó: Como foi que você adivinhou que Severino vinha e preparou a história da bexiga?”.

Grilo: Eu não adivinhei coisa nenhuma, a bexiga estava preparada pra mulher do padeiro, quando ela viesse reclamar o preço do gato. Eu ia ver se convencia o marido dela a dar-lhe uma facada, pra experimentar a gaita e me vingar do que ela me fez. Severino meteu-se no meio porque quis e de enxerido que era.

Pode-se notar no relato de João Grilo pleno domínio de aspectos essenciais da argumentação sobre os quais já discutimos. Identifique-os e justifique sua resposta.

- Presumindo seu auditório de maneira adequada, adaptando-se a ele e conhecendo os meios suscetíveis de influenciá-lo, João Grilo persuade Severino. Pode-se afirmar que ele consegue mudar o desfecho da situação argumentativa com a ajuda de Chicó? Justifique.

III ATO: O JULGAMENTO, A INVOCAÇÃO DA COMPADECIDA.

- No terceiro ato, o julgamento final, diante da iminente condenação dos réus perante Manuel, João Grilo se dispõe a resolver o assunto em questão. De modo corajoso e confiante, solicita aos acusados autorização para representá-los, conforme o trecho abaixo das páginas 143 e 144:

João Grilo: Quer ver eu dar um jeito nisso, Padre João?

Padre: Quero, João!

João Grilo: E você, Senhor Bispo?

Bispo: Eu também, João.

João Grilo: Padeiro?

Padeiro: Veja o que pode fazer, João.

João Grilo: Severino? Mulher e cabra?

Mulher: Nós também. Nossa esperança é você.

João Grilo: Tudo precisando de João Grilo! Pois vou dar um jeito.

Encourado: É isso que eu quero ver.

- Um a um, os acusados autorizam João Grilo a ocupar a posição de porta-voz do grupo. O fato de pertencer a um determinado grupo, especialmente na posição de porta-voz, supõe a existência de certas qualidades valorizadas pelo grupo nesse representante. Identifique-as no contexto da obra e justifique.
- Ao conferir a Grilo autoridade, o auditório reconhece seu *éthos* de pertencimento, de competência e o valoriza. Isso ocorre porque ele se mostra capaz de identificar o assunto em questão, a problemática, posicionar-se e traçar estratégias argumentativas tendo em vista as diferentes perspectivas e interesses em jogo, isto é, ele encarna o indivíduo simbólico que melhor representa o grupo nesse espaço conflituoso, conforme ressalta a mulher do padeiro “nossa esperança é você”. Nota-se, entretanto, no trecho acima, uma divergência de posicionamentos quanto à atuação de Grilo, característica evidente do cenário jurídico no qual se desenvolve essa problemática. Identifique-a e justifique.
- Enquanto os acusados ressaltam a confiança em João Grilo, o Encourado, na posição de promotor, duvida de sua competência argumentativa e ressalta “é isso que eu quero ver”. A fim de responder esse auditório, João Grilo recorre à misericórdia, um dos pilares valorativos da Igreja, e invoca a presença de Maria. Explique o porquê ele invoca Maria e não outros santos.
- Ao invocá-la por meio do versinho de Canário Pardo ensinado por sua mãe, João Grilo introduz afetividade na linguagem e produz um efeito patêmico (*páthos*) no auditório, pois gera uma relação de proximidade com a Santíssima. Explique que tipo de relação de proximidade ele estabelece?

- Consagrada pela Igreja Católica “mãe dos homens na ordem da graça”, “advogada”, “auxiliadora”, “medianeira”, conforme descrito na Constituição Dogmática *Lumen Gentium*, João Grilo recorre à “representação jurídica”, à defesa de Maria nesse julgamento na condição de filho, essa relação de proximidade é especialmente marcada pelo versinho recitado, cuja circunstância remete à infância e relembra seus laços maternos. Recriminado, entretanto, por invocar a santa a partir dessa relação de proximidade, ilustrada pelo versinho, João Grilo é acusado pelo Encourado “ vá vendo a falta de respeito, viu? ”. Qual a finalidade da argumentação do Encourado nesse contexto? Justifique.
- Embora o Encourado, na posição de promotor, tente construir uma imagem desrespeitosa de João Grilo diante da santa, nota-se efeito contrário, pois Maria enaltece seus atos, mostra-se satisfeita, atende à invocação e intercede pelos fiéis de maneira misericordiosa. Ao final, o apelo de Grilo à santa torna-se um meio eficaz para atingir determinado fim. Descreva qual a finalidade da argumentação de Grilo durante o julgamento.
- No final do terceiro ato, qual o *éthos* de João Grilo perante o grupo de que foi porta-voz? Descreva e exemplifique com base no texto.
- Ao longo da obra pode-se notar uma redefinição dinâmica do *éthos* de João Grilo, de “amarelinho”, “ safado”, “ ladrão”, “trapaceiro”, “canalha”, “imoral” passa, no terceiro ato, a porta-voz do grupo. A que se deve a transformação de sua imagem?

A partir da análise realizada na terceira parte da proposta didática, cuja finalidade era observar como foram construídos os juízos acerca de João Grilo e discutir o porquê eles divergem, pôde-se abordar o processo de construção e reconstrução etótica do personagem, tendo em vista o discurso na interação circunstanciada em que ele ocorre. Considerando as particularidades das situações argumentativas, foi possível observar de que modo emergem os assuntos em questão, como se constroem as posições de cada personagem a partir dos interesses expressos, de que modo são perspectivados os assuntos, quais as finalidades da argumentação, as estratégias argumentativas implementadas, os efeitos gerados e o desfecho dessas situações conflitivas.

Discutir com os discentes a composição do *éthos* de João Grilo por meio de uma análise do *lógos* permite compreender que a construção etótica se constitui no processo, a partir das escolhas competentes, deliberadas e apropriadas do orador/argumentador no

discurso, considerando a oposição discursiva instaurada na situação argumentativa. Compreender de modo pragmático a dimensão desse arcabouço teórico e metodológico inerente à Retórica e Argumentação pode resultar em uma leitura problematológica não só da obra de Suassuna, mas da realidade dos alunos. Ademais, essa abordagem permite desenvolver a competência argumentativa deles ao fornecer instrumentos de análise que lhes possibilitem penetrar a obra literária de maneira aprofundada e a partir dela questionar, discordar, criar hipóteses e observar como se constroem as múltiplas visões de mundo retratadas no texto para, enfim, posicionar-se perante a sociedade.

Conservando uma postura crítica e democrática quanto à construção do conhecimento em sala de aula, a última etapa da proposta didática se caracteriza justamente pelo diálogo e interação. Exige disposição para ouvir perspectivas contrárias de modo respeitoso, capacidade de sustentar posicionamentos por meio da argumentação e comprometer-se assumindo uma postura interventiva, socialmente influente e responsável frente à negociação estratégica da diferença entre os indivíduos.

Após discutir e analisar a construção etótica de João Grilo ao longo da peça, propusemos uma última questão motivadora a fim de verificar se os alunos na condição de leitores mudaram suas perspectivas a respeito do personagem. Considerando a defasagem entre o *éthos* que o texto pretende construir no destinatário e o *éthos* que estes vão, de fato, elaborar, segundo a perspectiva maingueneana⁷⁹, pressupomos que uma análise mais profunda da obra, tal qual desenvolvida nessa proposta didática, possa prover recursos para que os discentes construam, de modo argumentado, suas perspectivas acerca de João Grilo, tendo em vista não só os juízos engendrados pelos demais personagens, mas a integralidade da situação argumentativa.

Para problematizar a construção etótica do personagem pelos alunos, propõe-se que o docente retome a discussão presente no final da terceira parte da proposta didática, cujo trecho se refere ao terceiro ato, o julgamento, para perguntar sobre os juízos concebidos por eles a respeito de João Grilo após análise retórico-argumentativa da obra. Longe de impor quaisquer perspectivas aos alunos ou mesmo avaliá-las segundo a concepção “certo” x “errado”, o objetivo desse questionamento é levá-los a refletir e posicionar-se de maneira argumentada, assumindo uma performance que contemple a dinâmica tensional das situações reais de argumentação, por isso cabe ao docente estar disposto a ouvir e provocar, isto é, instigá-los a

⁷⁹ Remetemo-nos ao início do capítulo 5 em que essa perspectiva foi discutida.

questionar, identificar o assunto em questão, reenquadrá-lo e contra-argumentar a fim de fazer da argumentação um meio estratégico de negociar as diferenças.

Mediar essa interação argumentativa entre os discentes assumindo o recurso à argumentação como alternativa à violência é uma forma de mostrar a eles que a coexistência é atravessada por uma conflitualidade recorrente. Não se vive sob o “signo do um”, conforme pontua Grácio (1998). O controverso não é sinônimo de incorreção. Gerir as diferenças, valorizando o pluralismo, implica capacidade de lidar com a dimensão conflitual presente na vida dos homens e progredir epistemologicamente a partir dela. A divergência de perspectivas, portanto, não pode ser anulada, tampouco depreciada, pois é em seu bojo que emerge a argumentação, há de ser, ao contrário, ressaltada, enaltecida e instigada pelo docente, especialmente no desfecho dessa proposta didática em que se valoriza a dinâmica prática do argumentar em sua essência problematizante e bilateral.

A fim de captar a argumentação em ação e promover a negociação da diferença entre os discentes sobre a questão “ Que imagem você construiu de João Grilo?” , propõe-se que o docente valorize o espaço tensional da controvérsia suscitando um debate crítico sobre o assunto. Segundo Fuentes (2011), o debate crítico é caracterizado pela oposição dialógica presente no discurso dos debatedores que expõem seus argumentos a favor ou contra o tema em discussão de forma regrada e respeitosa, objetivando, não a adesão a um determinado ponto de vista, mas a finalização crítica da discussão.

Longe de promover uma competição entre os discentes, nosso objetivo, ao empregar essa ferramenta de ensino-aprendizagem , é levá-los a apreender a dimensão cooperativa do diálogo marcada pela disposição para ouvir, desejo de comunicar e respeito às perspectivas contrárias compreendendo a argumentação na sua dimensão colaborativa, a partir do confronto com a interrogatividade que é simultaneamente partilhada e focalizada de formas diferentes, conforme ressalta Grácio (2012, p.370-371):

Com efeito, quando as pessoas se limitam a repetir a sua própria posição mais não estamos, de facto, senão perante um díptico argumentativo e não propriamente diante de uma argumentação. Para que isso acontecesse teria de ocorrer aquilo a que poderíamos designar como uma síntese de ouvido, ou seja, seria necessário que os intervenientes referissem as suas intervenções a um assunto em questão e passassem a tomar em consideração o discurso do interlocutor na construção do seu próprio discurso (sendo que um tal tomar em consideração implica de alguma forma um reconhecimento social). [...] Na realidade o facto das pessoas comunicarem não significa que haja uma argumentação: o passo que faz emergir uma argumentação é o que, do discutível, nos conduz ao discutido, ou seja, o que da diferença de perspectivas faz decorrer uma tarefa de análise mútua aberta a concretizações, e a progressões, possíveis.

Compreender a argumentação como uma co-construção de sentidos desenvolvida a partir do contraste de perspectivas é essencial para valorizar o posicionamento alheio e percebê-lo como parte de uma totalidade interdependente. Nesse contexto, o debate crítico torna-se um recurso didático *sui generis*, pois a partir da oposição discursiva moldada pela situação argumentativa apresentada, gera espaço para a negociação das diferenças entre os indivíduos sobre dada questão a fim de alcançar um consenso no dissenso.

Para implementar essa atividade, é imprescindível reconstruir a dinâmica tensional das situações reais de argumentação, por isso sugere-se que a partir do posicionamento expresso pelos alunos quanto à construção etórica de João Grilo na etapa anterior, o docente forme grupos heterogêneos a fim de promover um debate sobre tal assunto em questão.

Ao orientar a atividade, é necessário que o professor desconstrua, primeiramente, a imagem de disputa vinculada ao termo “debate” e dirima quaisquer hostilidades quanto à oposição discursiva, ressaltando o diálogo, a interação argumentativa enquanto meios para equacionar a divergência. Sendo a exposição à crítica alheia inerente ao processo de co-construção argumentativa, o respeito à problematização de perspectivas díspares é condição primordial para que o debate crítico evolua e não se torne um mero dístico argumentativo em que cada uma das partes se limita a repetir sua própria posição. Por isso, estabelecer junto aos alunos regras para guiar a discussão com esse fim pressupomos ser o primeiro passo desta atividade.

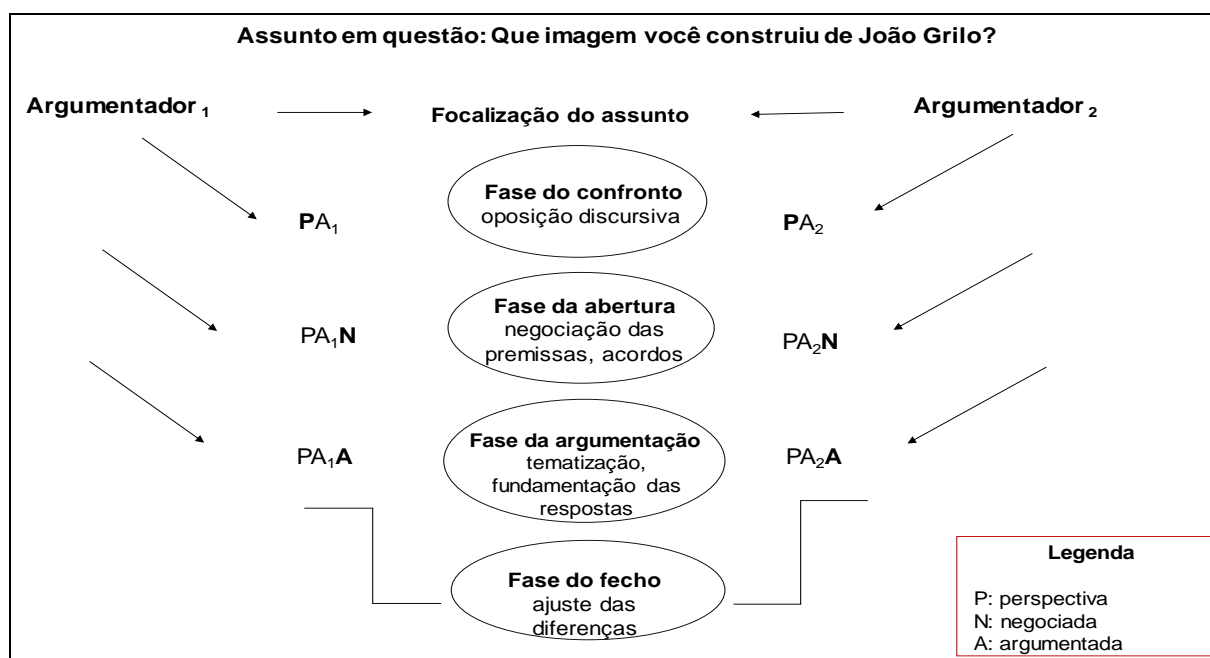
Ocupar-se com o ato de discussão, tendo em vista as etapas que constituem o debate crítico, bem como as competências argumentativas suscitadas ao empreendê-lo é primordial para a progressão da atividade, por isso propomos que o docente elucide didaticamente as fases que compõem tal debate e acompanhe seu desenvolvimento, fazendo, inclusive, intervenções a fim de aprimorar as capacidades de dialogar, interagir, refletir criticamente, posicionar-se e se comprometer dos discentes, competências essas em exercício ao longo da proposta didática. Cabe ressaltar ainda que as intervenções, quando necessárias, não de instigar os alunos a refletir por meio da articulação de múltiplas perguntas e respostas numa cadeia interrogativa que remete ao domínio das perspectivas e das possibilidades, não os direcionar a uma única resposta, o exercício que propomos nessa pesquisa, vale lembrar, estimula a liberdade de expressão, é aberto à interrogação, evita caminhos restritos, a monologização, e opõe-se ao ensimesmamento.

Para elucidar as fases do debate crítico sem destoar das teorias da argumentação aplicadas na proposta didática, o docente pode partir da abordagem interacionista –dialogal

voltada essencialmente à dinâmica tensional das situações de argumentação e pautar a performance argumentativa dos alunos sob os procedimentos de debate admitidos por Grácio⁸⁰, compostos pelas seguintes fases: confrontação, abertura, argumentação e fecho.

A fase da confrontação é caracterizada pela oposição de perspectivas sobre o assunto em questão; a fase da abertura é marcada pela negociação dos termos por meio da interação, isto é, “tudo o que é acordado explicitamente como premissas para a condução da discussão no sentido de resolver a diferença de opinião em seus méritos” (GONÇALVES-SEGUNDO, no prelo); na fase da argumentação, cada argumentador fundamenta sua posição em relação à perspectiva contrária; e a fase do fecho é assinalada pela interrupção da argumentação devido ao ajuste de diferenças. Nessa perspectiva, vale ressaltar, o debate crítico não tende a anular a problematidade do assunto em questão, mas engendrar formas de coexistir ao colocar-se sob o crivo do comunitário.

O debate crítico, segundo os moldes apresentados acima, tende a possibilitar uma discussão mais condizente com o processo de co-construção argumentativa, no qual o conhecimento é concebido em um espaço democrático. A fim de elucidar os procedimentos descritos, foi elaborado o seguinte quadro-síntese do debate:



Quadro 25: Debate crítico

⁸⁰ Vale ressaltar que tais procedimentos derivam do Modelo de Discussão Crítica de Van Eemeren e Grootendorst, representantes da pragma-dialética. Para mais detalhes e aprofundamento, indicamos a leitura do artigo “A escola holandesa de argumentação: a perspectiva pragma-dialética de Eemeren e Grootendorst” de Gonçalves-Segundo (no prelo).

Discutida a construção etótica de João Grilo pelos discentes, o docente pode, enfim, passar à atividade final, isto é, à produção de “cenas argumentativas” a partir do *Auto da Compadecida*. A fim de elaborar esquetes teatrais cujo foco incida sobre o *éthos* de Grilo, propõe-se que o docente retome as discussões desenvolvidas entre os grupos no Debate Crítico para sugerir a elaboração de uma nova cena baseada na peça.

Nessa, entretanto, diferente do texto original, não haveria a presença dos demais personagens, apenas da dupla João Grilo e Chicó, justamente para que os alunos perscrutassem as raízes culturais nordestinas em busca de elementos para compor outros personagens de cena. Caso seja viável, pode-se ainda solicitar a colaboração da família nessa etapa da atividade, visto que muitas são de origens nordestinas e podem, junto com os filhos, promover um resgate dessas raízes culturais.

Cabe ainda salientar aos alunos que apesar de serem livres para criar personagens e argumentar em favor de um posicionamento ou outro, o espaço não assente o preconceito, crime previsto na lei nº 7.716/89. A escola deve ser um ambiente de respeito às diversidades étnico-raciais, conforme previsto pelo artigo 3º inciso XII da LDB nº 9.394/96.

Para melhor compreender a história, as culturas e linguagem de um povo, evitando, inclusive, preconceitos dessa natureza, Granero (2011, p.13) defende a representação teatral como ferramenta indispensável no âmbito escolar, pois “o fazer teatral desperta os alunos para a observação de si mesmo e do outro, incita-os a aprofundar-se em suas próprias histórias de vida e a desenvolver a capacidade de expressar seus sentimentos de forma positiva, com respeito e colaboração”. Sabe-se, além disso, que o gênero teatral não se desprende da encenação, a peça só se completa na representação, tendo em vista o estudo do texto literário empreendido nos capítulos anteriores, faltava acrescentar à proposta didática a representabilidade da obra, por isso esse gênero discursivo foi deliberadamente escolhido para compor a atividade final.

Ademais, a construção dos esquetes considera os princípios argumentativos abordados durante a proposta didática, pois revisita o Debate Crítico ao partir do consenso construído pelos grupos acerca do *éthos* de João Grilo; prevê a elaboração de uma situação argumentativa aos moldes da perspectiva interacionista dialogal, isto é, tendo em vista a oposição discursiva, a tematização dos assuntos, a fundamentação das respostas e o desfecho da argumentação; contempla a seleção do repertório (*inventio*), as escolhas no plano da expressão (*elocutio*) e a organização interna do discurso (*dispositio*) ao exigir a composição do roteiro mais adequado para emocionar (*movere*) e agradar (*delectare*) o público, requer o

desenvolvimento de habilidades performativas como a *actio* e a *memoria* na encenação e exercita, ainda, as competências argumentativas trabalhadas.

Por fim, ao dar voz ao alunado, a atividade coloca-os na posição de autores, permitindo que se oponham, proponham e questionem tanto por meio da exposição oral, sustentando seus argumentos perante os colegas ao discutir vias para a construção dos esquetes, quanto por meio da exposição escrita, compondo um texto que provoque o leitor a fim de fazê-lo refletir sobre a arte encenada. Nesse processo, os discentes não são domesticados, conduzidos tão somente a responder, conforme critica Venturelli (2002), mas avaliados pela capacidade de questionar e gerir as diferenças por meio do discurso a fim de alcançar um consenso no dissenso.

É justamente no bojo dessa avaliação que a atividade performativa é encerrada, longe, entretanto, de apresentar uma perspectiva monológica, unilateral do professor acerca das “cenas argumentativas” construídas pelos discentes, conforme geralmente se procede nas avaliações escolares. O fecho dessa atividade prevê uma discussão avaliativa entre as partes a respeito dos pontos convergentes e divergentes concernentes à teoria estudada a fim de que o conhecimento se construa, uma vez mais, por meio da interação argumentativa, valorizando a dimensão dialógica, dialogal e bilateral do discurso.

A quarta parte da proposta didática pode ser ilustrada pelo seguinte quadro:

Parte 1: Relacionando literatura, retórica e vida:

Será que os alunos mudaram de opinião a respeito de João Grilo?

A fim de problematizar a construção etótica do personagem pelos alunos, propõe-se que o docente os divida em grupos de posicionamentos heterogêneos e retome a discussão presente no final da terceira parte da proposta didática, cujo trecho se refere ao julgamento, para questionar os juízos concebidos por eles a respeito de João Grilo. O objetivo desse questionamento é levá-los a refletir e posicionar-se de maneira argumentada perante os contrários, assumindo uma performance que contemple a dinâmica tensional das situações reais de argumentação por meio do debate crítico, conforme procedimentos que contemplem a fase da confrontação, abertura, argumentação e fecho, descritos acima. Essa discussão pode ser guiada a partir da seguinte questão:

- Como leitor da obra, você também constrói imagens (*éthos*) dos personagens a partir do texto. Que imagem você construiu de João Grilo? Justifique perante seu grupo.

Atividade final: “Cenas argumentativas”

Após discutir em grupo os *ethé* construídos pelos alunos acerca de João Grilo, sugerimos que os discentes passem à produção de “cenas argumentativas” a partir do *Auto da Compadecida*. A fim de elaborar esquetes teatrais cujo foco incida sobre o *éthos* de Grilo, propõe-se que os alunos:

1. Sejam mantidos em grupos heterogêneos a fim de negociar as diferenças de posicionamentos tendo em vista um objetivo comum: a construção de cenas argumentativas.
2. Perscrutem as raízes culturais nordestinas em busca de elementos para compor as cenas e construir os demais personagens, visto que será mantida apenas a dupla João Grilo e Chicó do texto original.
3. Elaborem uma situação argumentativa aos moldes da perspectiva interacionista dialogal, tendo em vista a oposição discursiva, a tematização dos assuntos a partir dos interesses das partes em confronto, a fundamentação das respostas via argumentação e o desfecho da situação.
4. Escrevam o roteiro dessas cenas tendo em vista a seleção do repertório (*inventio*), as escolhas no plano da expressão (*elocutio*), a organização interna do discurso (*dispositio*), enfim, o roteiro mais adequado para emocionar (*movere*) e agradar (*delectare*) o público, considerando, inclusive, o título como forma de captar o interesse, a benevolência, a atenção (*captatio benevolentiae*) do auditório.
5. Dividam os papéis e ensaiem as cenas, considerando a ação que atualiza o discurso (*actio*) e a retenção do material a ser transmitido (*memoria*).
6. Encenem os esquetes perante a sala. Essa deverá avaliar, com base nos pressupostos argumentativos estudados, os pontos que convergem ou divergem da teoria. Caso o professor julgue pertinente, pode solicitar essa “avaliação” escrita em caráter anônimo, a fim de que tenha descrito dados pontuais para discutir com a turma ao finalizar as apresentações.

Cabe ressaltar ainda que a todas essas etapas estão subjacentes às capacidades de dialogar, interagir, pensar, optar e se comprometer, competências argumentativas elencadas por Grácio (2016) e discutidas ao longo de toda a proposta didática construída.

Foi possível observar ao longo dessa proposta didática de que maneira pode-se abordar a obra a partir de uma concepção humanizadora de literatura, tal qual descrita por Candido (2011), isto é, pautada no exercício da reflexão, na aquisição do saber, na disposição para com o próximo, no afinamento das emoções, na capacidade de penetrar nos problemas da vida. Ao expor questões universais, tais como a miséria, a exploração nas relações de trabalho, a corrupção na esfera religiosa, o preconceito racial, o *Auto da Compadecida* gera questionamentos e amplia horizontes. Em contato com as perspectivas construídas por Suassuna na voz de seus personagens, o leitor é incitado a assumir uma postura crítica, interventiva e ativa a respeito da obra, portanto lê-la sob o viés retórico-interacionista é fundamental para compreender o processo de construção do discurso e perceber os poderes da linguagem enquanto meio de interação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler o mundo sob a ótica da argumentação, implica a capacidade de colocar a si e aos outros em questão por meio do discurso. Segundo Grácio (2010), a questão faz refletir, liberta as eventuais respostas para o domínio do possível, das perspectivas, nos faz habitar a suspensão da dúvida e do problemático, convoca a articulação de múltiplas perguntas e respostas, requer, enfim, uma postura crítica e aberta à investigação a partir da interação argumentativa entre as partes. Nessa dinâmica problematizadora, a alteridade tem um lugar fundador, pois os discursos são reexaminados, as perspectivas reconstruídas e as diferenças negociadas à luz da interação colaborativa entre o “eu” e o “tu”.

Em tempos de extremismos e polarizações, ser capaz de posicionar-se perante perspectivas alheias de modo crítico e respeitoso, a ponto de gerir diferenças por meio do discurso parece ser um dos maiores desafios impostos à contemporaneidade. Não raro, relações sociais são rompidas porque as pessoas atribuem a suas opiniões o *status* de verdade absoluta, não conseguem lidar com o dissenso, administrar conflitos, aceitar diferenças e respeitar o direito do Outro ao questionamento. Questionar, muitas vezes, torna-se sinônimo de afrontar, não uma oportunidade para co-construir conhecimentos.

Nesse cenário, a educação escolar consiste em um *lócus* adequado ao exercício da argumentação, pois, em interação com o colega, o aluno é frequentemente confrontado com posicionamentos contrários sobre os quais precisa argumentar, e o recurso à violência não é tolerado. Nesse espaço, a disciplina de Língua Portuguesa exerce fundamental importância, visto que uma de suas finalidades é justamente possibilitar aos discentes ampliar a capacidade de utilizar a língua para agir discursivamente em diferentes situações de comunicação.

Embora o tema “argumentação” seja relativamente frequente nas aulas de língua portuguesa e os docentes mostrem-se empenhados em “ensinar a argumentar”, os resultados de pesquisas acadêmicas e exames nacionais mostram, ao longo de anos, um descompasso entre o proposto e o efetivamente realizado. Nesse contexto, problematizar os caminhos pelos quais o ensino de argumentação tem se constituído no âmbito escolar torna-se salutar.

Apesar de haver pesquisas relevantes que abordem o ensino de argumentação, conforme descrito no segundo capítulo desta tese, elas não se propõem a responder como a análise retórico-interacionista de uma obra literária poderia ser mobilizada em sala de aula a fim de criar situações de ensino-aprendizagem que possibilitem ampliar as competências argumentativas dos discentes no ensino básico. Essa problemática de pesquisa recobre tanto a dimensão teórica, quanto prática do argumentar, porque supomos ambas essenciais ao

desenvolvimento de uma análise discursiva que conduza o discente à leitura crítica do mundo a partir do texto literário e à construção de uma performance argumentativa adaptada ao confronto de perspectivas inerente à experiência humana.

O instrumento de análise retórico-interacionista desenvolvido nesta tese permitiu examinar, a partir da obra *Auto da Compadecida*, a construção étotica do personagem João Grilo. Ancorado nos indícios do *lógos*, foi possível constatar que o *éthos* de João Grilo não é uno, nem fixo, é múltiplo, ou seja, ele não é o “canalhinho amarelo”, conforme define o padre, ou “o Grilo mais inteligente do mundo”, segundo a definição de Chicó; pode ser ambos ou nenhum, a depender do auditório com o qual argumenta e das circunstâncias em que isso ocorre. Os *ethé* são definidos e redefinidos dinamicamente e interacionalmente no espaço conflituoso das situações argumentativas constituídas ao longo da peça, por isso examinar o processo de construção étotica implica ter em vista a interação constante entre os elementos que constituem o discurso.

Problematizar, portanto, o contexto de produção do assunto em questão permite compreender sob quais circunstâncias emerge o dissenso, quem são os argumentadores, que estreitamentos focais são realizados a partir dos posicionamentos assumidos, que finalidades são propostas ao argumentar; quais as estratégias argumentativas empregadas nos discursos, que contra-argumentos são construídos e sob qual perspectiva se dá o desfecho das situações. Perfazer uma leitura atenta do situacional possibilita, portanto, compreender a singularidade que ele traz à interação argumentativa.

A partir do instrumento de análise retórico-interacionista, constatou-se que João Grilo é um hábil orador/argumentador, pois vence os adversários e toda sorte de infortúnios por meio do discurso, do *lógos*. Ao problematizar situações de conflito, discerne os meios de persuasão pertinentes a cada auditório e adapta-se a ele, enquadrando o assunto em questão a partir de determinada perspectiva para, enfim, influenciar-lhe o comportamento, a ação. Por meio das provas de persuasão próprias da arte retórica, constrói-se como orador/argumentador perante um auditório heterogêneo e passa de “amarelinho safado”, no primeiro ato, a porta voz do grupo, símbolo da esperança, no terceiro. Essa transformação étotica deve-se à sua competência argumentativa que vai se revelando ao longo das cenas teatrais. Esse conjunto de competências que abrangem, simultaneamente, a capacidade de dialogar, interagir, pensar criticamente, optar e comprometer-se é essencial à construção de sua credibilidade como orador.

Aplicada ao texto literário, a perspectiva de análise retórico-interacionista permite observar, de modo problematizado, as escolhas lexicais do autor em função do efeito desejado, examinar a construção das personagens, perceber sob que fatos, verdades e valores o texto é concebido e esquadriñar sua estrutura a fim de elucidar o efeito da construção argumentativa para além do texto, isto é, nas diversas situações cotidianas a que os discentes, leitores, são instados a argumentar.

Proceder ao exercício da reflexão durante o processo de leitura, análise e interpretação do texto em sala de aula, tal qual sugerido na proposta didática apresentada no último capítulo dessa tese, possibilita desencadear nos discentes tanto a capacidade de refletir *sobre* a situação argumentativa apresentada no texto, analisando a conjuntura de oposição discursiva manifesta na relação proponente, oponente e questão; quanto a capacidade de refletir *para* as situações argumentativas, isto é, considerando a dimensão prática do argumentar em que se torna fundamental observar as peculiaridades das situações para adaptar-se discursivamente.

Abordar a obra a partir de uma concepção humanizadora de literatura, tal qual descrita por Candido (2011), pautada no exercício da reflexão, favorece ainda a ampliação das capacidades e competência argumentativa dos discentes, porque organizada a partir da palavra, a produção literária permite observar a maneira pela qual a mensagem é construída no texto para despertar nos discentes um olhar atento aos poderes da linguagem enquanto meio de interação social em diversas situações. A literatura possibilita penetrar nos problemas da vida, por meio da ficção gera questionamentos e incita o leitor a posicionar-se, nesse processo cria espaço para desenvolver um trabalho didático voltado a incrementar nos discentes as habilidades performativas inerentes ao argumentar. Voltada à instrução, à aquisição do saber a partir da ficção, a literatura permite-nos aprofundar nos discentes o conhecimento de processos, dinâmicas, meios e estratégias argumentativas manifestas nas diversas situações de argumentação presentes no texto literário.

Com a finalidade de construir uma proposta didática retórico-interacionista que contribuisse também à educação “para” e “pela” literatura, uma vez que nosso *corpus* de pesquisa é o texto literário, compusemos, no primeiro capítulo da tese, um quadro crítico de seu ensino-aprendizagem para refletir acerca dos potenciais e limitações vigentes no âmbito das práticas literárias em sala de aula. Retomamos brevemente essa discussão nos parágrafos seguintes para elucidar as contribuições pontuais do capítulo à construção da tese.

Ao discutir a premência de deslocar o ensino de literatura do eixo histórico para o da leitura literária, foi possível observar uma convergência entre as perspectivas teóricas que

abordam o ensino de literatura e a nossa pesquisa, uma vez que consideramos também condição imprescindível à análise retórico-interacionista do texto e à proposta didática apresentada, a leitura integral da obra literária, pois as situações argumentativas que constituem o *Auto da Compadecida* se inter-relacionam e se completam ao longo dos três atos da peça. Não se pode isolar, conforme destaca Zilberman (2012), a parte do todo, sob pena de esvaziar as artes literária e retórica de seus mais profundos sentidos.

Discorrer acerca do lugar da literatura nos ensinos básico e médio contemporaneamente possibilitou observar, sob uma perspectiva cronológica, que a partir das modificações introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, o ensino de literatura, antes obrigatório nos níveis iniciais, passou a restringir-se ao ensino médio e superior. Apesar de ter sofrido influências de diversas reformas educacionais ao longo de anos, essa estrutura ainda se encontra vigente, pois mesmo na nova Base Nacional Comum Curricular, o lugar da literatura no ensino fundamental - anos finais ainda é mínimo. Essa constatação nos levou a direcionar a proposta didática a este ciclo na tentativa de contribuir à redução do descompasso vigente entre a formação literária no ensino fundamental - anos finais e médio, decorrente do emprego de duas concepções diferentes a respeito do ensino de literatura: nos anos finais, restrita à fruição e ao lúdico; no ensino médio, sistematizada e voltada ao vestibular.

Abordar a institucionalização dos livros didáticos e discutir o papel do docente quanto à produção do conhecimento fundamentou e fortaleceu a constatação prática da pesquisadora enquanto docente: ainda hoje a voz do professor se faz ouvir com timidez em relação aos destinos do texto literário em sala de aula, conforme aponta Lajolo (1993). Isso nos motivou a adotar uma postura aberta, flexível e respeitosa quanto à construção da proposta didática empreendida nesta tese, compreendendo que ela está a serviço do docente e não o oposto; pode e deve, portanto, ser adaptada aos contextos que ele julgar necessário.

Debater sobre a necessidade de proporcionar uma experiência de leitura fundamentada na concepção humanizadora da literatura, tal qual descrita por Candido (2011), a partir do ensino fundamental - anos finais, possibilitou relacionar o exercício da reflexão sobre a obra à ampliação da competência argumentativa do discente, por meio da proposta didática retórico-interacionista construída.

Para construir uma proposta didática que respondesse, de alguma maneira, às necessidades apontadas por docentes e pesquisadores quanto ao ensino de argumentação, foi necessário compor, no segundo capítulo da tese, um quadro crítico de seu ensino-

aprendizagem. As diversas pesquisas acerca do tema nos possibilitaram conceber a argumentação enquanto objeto de estudo e instrumento de ensino na proposta didática, adotar essa concepção, defendida por Leitão (2012), permitiu apresentar estratégias de abordagem docente que relacionassem o ensino de argumentação à postura argumentativa do docente, perfazendo o elo teoria-prática.

Apresentar e relacionar as concepções de competência e capacidades argumentativas descritas por Grácio (2016) às de Azevedo (2013) permitiu adotá-las de modo articulado no contexto desta tese. Examinar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à luz das teorias da argumentação de cunho retórico-interacionista possibilitou apontar limitações e incoerências quanto a sua construção teórico-prática, gerando, assim, maior ensejo para a construção dessa pesquisa.

A discussão do arcabouço teórico que subjaz à tese, no terceiro capítulo, permitiu elucidar de modo detalhado sob que ângulos as perspectivas Retórica e Interacionista do discurso se relacionam. Ao descrever os caminhos pelos quais a Retórica se constitui, retomando a sua gênese aristotélica e seu “renascimento” a partir da Nova Retórica perelmaniana, reconstituímos cronologicamente seu percurso até autores contemporâneos, tais como Christian Plantin, Michel Meyer, Rui Grácio, que repensam a atividade argumentativa tendo em vista o desacordo sobre determinada problemática.

Apresentar, de modo conciso, Suassuna e o *Auto da Compadecida*, no quarto capítulo, permitiu apontar a necessidade de introduzir aos discentes do ensino básico um autor plural, que proporciona o contato com diversos tipos de artes (literária, plástica, musical) e requer do leitor/espectador um posicionamento crítico, responsável e responsivo a partir de sua obra. Ao discutir as temáticas presentes no *Auto*, bem como seu processo de construção, destacamos o discurso persuasivo de João Grilo que, junto a Chicó, vence adversários e infortúnios por meio do recurso à argumentação. Construir, portanto, a partir da análise retórico-interacionista da obra, uma proposta didática cuja perspectiva de leitura esteja voltada ao exame do *éthos* desse personagem, a partir do discurso, pareceu-nos essencial para ensinar o discente a expandir seu olhar sobre o texto e ampliar sua competência argumentativa desde os anos finais do ensino fundamental.

Esses capítulos constituíram, enfim, os alicerces ao desenvolvimento do instrumento de análise retórico-interacionista do *éthos* e à proposta didática orientada à ampliação das competências argumentativas dos discentes no ensino básico, os quais abordaremos de maneira articulada nos parágrafos seguintes.

Construir um instrumento de análise retórico-interacionista do *éthos*, ancorado nos indícios do *lógos*, a partir da obra em questão, nos permitiu apresentar uma perspectiva de leitura atenta ao processo de construção do discurso argumentativo, tendo em vista a interação constante entre os elementos que constituem as situações de argumentação presentes na peça, isto é, “ interação entre os diversos argumentos enunciados, interação este estes e o conjunto da situação argumentativa, entre estes e sua conclusão e, enfim, interação entre os argumentos contidos no discurso e aqueles que têm este último por objeto” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.523).

Observar este processo, implica, portanto, conceber a argumentação para além da perspectiva de produto, isto é, considerá-la também enquanto processo e procedimento, pois, moldada pelo situacional, ela ultrapassa o saber disciplinar composto por regras e processos formais, uma vez que munidos de intencionalidade persuasiva, os argumentadores interagem de maneira dinâmica e multilateral em torno de um assunto em questão com o objetivo de gerir o conflito de perspectivas e alcançar um acordo.

Essa perspectiva de análise comprometida com o situacional permitiu expandir nossos olhares sobre a sala de aula a ponto de considerá-la um espaço profícuo para argumentar. O professor, conforme aponta Reboul (2004), é um orador, um argumentador, que ao explicar os conceitos, deve conferir clareza, prender a atenção e facilitar a lembrança. O ensino, salienta Edwards (2004), é inerentemente uma prática retórica, é a tentativa de persuadir os outros a aprender.

Nesse âmbito, consideramos que antes de ensinar a argumentar, o docente argumenta para ensinar e, nessa interação com os discentes, sua prática precisa ser exemplo da teoria. Por isso, ao construir a proposta didática retórico-interacionista discutimos, inicialmente, o papel do docente nesse contexto e propusemos a adequação de sua postura à situação argumentativa configurada em sala de aula. Pressupomos, portanto, um professor que tenha efetivamente disponibilidade para ouvir o discurso alheio e assumir uma posição dialogal em sua metodologia em sala de aula, tendo em vista a construção plural e colaborativa do conhecimento.

Pautada nessas considerações, a proposta didática foi elaborada a partir de “questões motivadoras” a fim de gerar espaço para a discussão, co-construção de conceitos e práticas argumentativas entre docentes e discentes, visto que a questão, segundo Grácio (2010), instala uma problemática e requer a articulação de uma cadeia interrogativa para construir uma possível resposta. Ao propor uma discussão pautada na construção etótica de João Grilo

enquanto orador/argumentador na peça *Auto da Compadecida*, a proposta didática traça um percurso investigativo que parte da imagem “pré-construída” pelos discentes a respeito do personagem, à imagem (re)construída após análise e discussão da obra. Nesse percurso, constrói-se um espaço argumentativo marcado pela divergência de perspectivas entre os discentes, no qual não há conclusões “certas” ou “erradas” sobre os *ethé* do personagem; há, sim, discursos argumentativos com maior ou menor poder persuasivo perante o auditório.

O instrumento de análise retórico-interacionista do *éthos* norteou a construção da proposta didática à medida que embasou o percurso investigativo constituído pelas seguintes “questões motivadoras”: 1. Qual a imagem que os alunos têm de João Grilo?; 2. De que maneira se dá a construção etótica de João Grilo como orador/argumentador na obra?; 3. Como foram construídos os juízos sobre ele e por que não são iguais?; 4. Após discutir, analisar e interagir sobre a construção etótica de Grilo, será que os alunos mudariam de opinião sobre ele? Elaborada sob o formato dialogal e orientada à discussão, a proposta didática cria situações propícias à argumentação e requer dos discentes além de uma resposta-posição, voltada à construção de um discurso argumentado; uma performance argumentativa pautada em situações reais de argumentação. Observa-se, portanto, em sua gênese uma orientação retórico- interacionista.

Ao apresentar cada problemática, propusemos que o docente tome a posição de argumentador e instigue os discentes a participar da discussão de maneira aprazível, não obrigatória, como muitas vezes ocorre no contexto escolar. Compreendemos, evidentemente, as peculiaridades de cada turma, de cada auditório com o qual se argumenta/ensina, por isso propusemos abordagens discursivas que preveem a aplicação de estratégias argumentativas no discurso do docente a fim de captar a benevolência dos discentes acerca do tema em discussão e despertar-lhes o interesse pela leitura da obra. Empregar recursos audiovisuais, tais como o filme, jogos, músicas e folhetos de cordéis, conforme sugerido ao longo da proposta didática, pode ser não só um meio de incentivar à leitura, mas de trazer à presença conceitos muitas vezes abstratos a fim de esclarecê-los.

Abordar a construção etótica do personagem, tal qual desenvolvida no instrumento de análise retórico-interacionista e apresentada na proposta didática, permite discutir a argumentação para além dos processos de identificação e classificação tão presentes em práticas de ensino/aprendizagem de língua portuguesa atualmente, e viabiliza compreendê-la de modo dinâmico, tendo em vista a interação constante entre os elementos que colaboram à construção o *éthos*.

Discutir, a partir do instrumento de análise retórico-interacionista, a construção do discurso de João Grilo nas diversas situações argumentativas da obra implica examinar, além das escolhas no plano da expressão (*elocutio*) e a maneira de organizar internamente o texto (*dispositio*), o modo como esse orador/argumentador adapta-se aos seus ouvintes, tendo em vista os interesses em voga, ao negociar a distância entre os sujeitos a propósito de uma questão.

Desenvolver essa perspectiva ampla de análise do texto literário a partir de uma abordagem didática problematizadora, tal qual apresentada na proposta retórico-interacionista, tendo em vista situações de aprendizagem em que são articulados o exame analítico e a performance interacional dos discentes, pode levá-los a mobilizar saberes curriculares e relacioná-los as experiências sociais para agir de modo argumentativo em determinada situação cotidiana, ampliando, em última instância, sua competência argumentativa.

Pretendemos, por meio da proposta didática apresentada, apontar caminhos para que o docente, de maneira autônoma, possa produzir e adaptar saberes de cunho retórico-interacionista a sua realidade escolar, a partir da avaliação das capacidades de argumentar dos alunos. Construir situações de aprendizagem orientada à ampliação da competência argumentativa dos discentes a partir do texto literário permitiu oferecer ao docente outra perspectiva de leitura e abordagem da obra no ensino básico, voltada tanto à análise do discurso argumentado, quanto ao incremento das habilidades performativas inerentes ao argumentar. À luz das teorias da argumentação, pudemos compor “um itinerário” que não pretende ser único, tal qual a obra de Suassuna, mas flexível, adaptável aos múltiplos cenários que constituem o ensino de argumentação.

A proposta que subscremos não prescreve, portanto, receitas metodológicas a fim de revolucionar o ensino de língua portuguesa. Por mais que seja tentador divagar no sonho de suposto “ensino ideal”, compreendemos que:

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica (FREIRE, 2007, p. 112).

Imbuídos dessa “tarefa político-pedagógica”, preferimos, portanto, aliar o conhecimento acadêmico acerca das teorias da argumentação à experiência docente da pesquisadora para oferecer aos colegas meios de tornar mais nítidas as relações entre

argumentação e literatura em sala de aula, visando ampliar a competência argumentativa dos discentes. A perspectiva retórico-interacionista constitui, enfim, uma possível abordagem do texto literário nos anos finais do ensino fundamental. Há, contudo, que ser aplicada em sala de aula, a fim de verificar sua efetividade nesse ambiente real e peculiar de interação argumentativa no qual docentes e discentes constroem-se, mutuamente, como argumentadores, tal como João Grilo e Chicó, em uma relação de parceria, em busca de um objetivo nobre: “ensinar” e “aprender”, ou melhor, “aprender ensinando” e “ensinar aprendendo”.

A pesquisa apresentada visa, em última instância, estabelecer um diálogo entre a universidade e o ensino básico, tendo em vista os diversos desafios pelos quais atravessa o ensino de língua portuguesa, sem descuidar, portanto, do lugar e da responsabilidade do pesquisador junto a comunidade.

Assim como Chicó inventa para fugir da realidade, nós criamos porque não podemos estar em conformidade com ela; se a pesquisa aplicar-se-á a todos os contextos de ensino, deixemos, portanto, Chicó responder:

“ Não sei, só sei que foi assim”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel; UTE, Heidmann. **O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

AMOSSY, Ruth. A interação argumentativa no discurso literário: da literatura das ideias ao relato de ficção. *In: Linha D'Água (Online)*. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 5-41, dez. 2016.

AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017.

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

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, v.3, p.142-155, 2012.

ARISTÓTELES. **Retórica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ARISTÓTELES. **Tópicos**. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2007.

ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AUMONT, Jacques *et. all.* **A estética do filme**. Campinas: Papyrus, 1995.

AZEVEDO, David Teixeira de. **A culpabilidade e o conceito tripartido do crime**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1993.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **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.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. O papel da argumentação na construção de competências discursivas no ambiente escolar. *In: Retórica e Argumentação em Práticas Sociais Discursivas*. Coimbra: Grácio Editor, 2016, p.159-185.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. *In: EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n.4, p. 35-47, jun.2013.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. *In: PIRIS, Eduardo Lopes; Olímpio-Ferreira,*

Moisés (Orgs.). **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grádio Editor, 2016, p.167-190.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; SANTOS, Emilly Silva dos. O conceito de competência argumentativa aplicado à educação. *In: Anais do III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação*. Ilhéus: Editus, 2016, p.2049-2059.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Múltiplas perspectivas para o ensino da argumentação na educação básica brasileira. *In: Anais do 10º Encontro Internacional de Formação de Professores*. n.1, v.10, 2017.

BARTHES, Roland. **A aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BARTHES. **O rumor da língua**. Lisboa: Edições 70, 1984.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. 5ª ed. São Paulo: Annablume, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 a.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 b.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2010 c.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. São Paulo: Editora 34, 2017

BARILLI, Renato. **Retórica**. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

BRAIT, Beth. **Ironia em perspectiva polifônica**. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental e Médio. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio +: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Edital do Programa Nacional do Livro e Material Didático Literário de 2020.** Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985.** Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil: Vol. 6, p.187, 1985.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: DF, Senado Federal. Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei nº2.848, de 07 de dezembro de 1940.** Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 de dez. 1940.

BRASIL. **Lei nº13.015, de 16 de março de 2015.** Código de Processo Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação.** 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2003.

BRETON, Philippe; GAUTHIER, Gilles. **História das teorias da argumentação.** Lisboa: Editorial Bizâncio, 2001.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução João Ferreira de Almeida. Edição Revista e Atualizada. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2002.

BOAS, Franz. **Antropologia cultural.** 9ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOFF, Clodovis. **Mariologia social:** o significado da Virgem para a sociedade. São Paulo: Paulus, 2014.

BROCKRIEDE, Wayne. Onde está a argumentação? [1975] Tradução de Ricardo Grácio e Rui Alexandre Grácio. *In: Revista Comunicação e Sociedade.* Coimbra, v.16, 2009, p.13-17.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

CAMPOS, Maximiano. Pós-fácio. *In: Ariano Suassuna. Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta.* 16ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

CANDIDO, Antonio *et all.* **A personagem de ficção.** 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1968

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *In: Remate de Males* - Revista do Departamento de Teoria Literária. IEL / UNICAMP. Campinas, 1999

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: _____*. **Vários Escritos**. 5ªed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.

CANDIDO, Antonio. Dialética da malandragem. *In: _____*. **O discurso e a cidade**. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2015, p. 17-47.

CAPITANI, Camila. **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, 112 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

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

CARRILHO, Manuel Maria (Org). **Retórica e comunicação**. Portugal: Edições Asa, 1994.

CEREJA, William Roberto. **Uma proposta dialógica de ensino de literatura no ensino médio**. 2004. 330 p. Tese de Doutorado - Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), PUC, São Paulo, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2008.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *In: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO. Promulgado por João Paulo II, Papa. 4ª edição revista. Lisboa: Editorial Apostolado da Oração, 1983. Disponível em: http://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/portuguese/codex-iuris-canonici_po.pdf

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Resolução nº 02/2015**. Aprova o Código de Ética e Disciplina da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB. Brasília – DF, 2015. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/resolucao-n-022015-ced-2030601765.pdf>

CONSTITUIÇÃO DOGMÁTICA LUMEN GENTIUM. **Documentos do Concílio Ecumênico Vaticano II**. Paulus: São Paulo, 1997. Disponível em: http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_const_19641_121_lumen-gentium_po.html

CONLEY, Thomas. **Toward a Rhetoric of Insult**. USA: The University of Chicago Press, 2010.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DALVI, Maria Amélia; FALEIROS-JOVER, Rita; REZENDE, Neide Luzia de (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

DINIZ, Ligia Gonçalves. A literatura nos livros didáticos de ensino médio: uma análise qualitativa de textos e questões. *In: Eutomia Revista de Literatura e Linguística*, Recife, v.1, n. 11, p.526-547, jan. /jun. 2013.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ECO, Umberto. **Sobre literatura: ensaios**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EDWARDS, Richard; NICOLL, Katherine; SOLOMON, Nicky; USHER, Robin. **Rhetoric and educational discourse: persuasive texts?** London: RoutledgeFalmer, 2004.

EGGS, Ekkehard. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. *In: AMOSSY, Ruth*. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2011, p.29-56.

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

FERREIRA, Luiz Antonio. Retórica e determinação dos sentidos: as perguntas da escola e as respostas da vida. *In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador* (Org.) **Retórica e Argumentação em práticas sociais discursivas**. Coimbra, Grácio Editor, 2016, p.141-158.

FERREIRA, Luiz Antonio (Org.). **Inteligência retórica: o ethos**. São Paulo: Blucher, 2019.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREUD, Sigmund. O humor [1927]. *In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas*. Rio de Janeiro: Imago, v. XXI, 1980.

FUENTES, Claudio. Elementos para o desenho de um modelo de debate crítico na escola. *In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina. (Orgs). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção.** Campinas: Pontes Editores, 2011, p.225-249.*

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. **A escola holandesa de argumentação: a perspectiva pragma-dialética de Eemeren e Grootendorst.** No prelo.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. A dinâmica da re(construção) do *ethos* em cadeias discursivas digitais: uma discussão teórico-metodológica. *In: **Verbum: caderno de pós-graduação: Dossiê Atos Retóricos** v. 9, n.1, 2020.*

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Consequências da Retórica: para uma valorização do múltiplo e do controverso.** Coimbra: Pé de Página Editores, 1998

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Discursividade e perspectivas: questões de argumentação.** Coimbra: Grácio Editor, 2009.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas.** 2012,446 f. Tese de Doutorado – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Lisboa, 2010.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A interação argumentativa.** Coimbra: Grácio Editor, 2010

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Teorias da Argumentação.** Coimbra: Grácio Editor, 2012.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Perspectivismo e argumentação.** Coimbra: Grácio Editor: 2013 a.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário Crítico de Argumentação.** Coimbra: Grácio Editor, 2013 b

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A argumentação na interação.** Coimbra: Grácio Editor, 2016.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Filosofia da Argumentação.** Coimbra: Grácio Editor, 2019.

GRÁCIO, Rui Alexandre; MOSCA, Lineide Salvador. A importância da Nova Retórica para a compreensão de textos opinativos. *In: **ReVEL**, edição especial vol. 14, n. 12, 2016.*

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2011.

GRIZE, J. B., prefácio a VIGNAUX, G., L'Argumentation. **Essai d'une logique discursive,** Genève, Droz, 1976. p. VIII.

GUIDARINI, Mário. **Os pícaros e os trapaceiros de Ariano Suassuna.** São Paulo: Ateniense, 1992.

GUIMARÃES, Alexandre H. Torres; BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Orgs.). **Língua e Literatura: Machado de Assis na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2012.

GOMES, Luiz Flávio (coord); MOLINA, Antonio Garcia-Pablos. **Direito Penal - parte geral.** v.2. São Paulo: RT, 2007.

GONÇALVES, Maria Silva. **O mundo na sala de aula: intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental.** São Paulo: Parábola, 2017.

GONZÁLEZ, Mario. **O Romance Picaresco.** São Paulo: Ática, 1988.

GONZÁLEZ, Mario. **A Saga do Anti-Herói: estudo sobre o romance picaresco espanhol e algumas de suas correspondências na literature brasileira.** São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. *In:* ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Orgs). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas.** Campinas: FAPESP/ALB/Mercado de Letras, 2005, p. 13-44.

HENRIQUES, Antonio. **Argumentação e discurso jurídico.** 2ªed. São Paulo: Atlas, 2013.

HUBERT, Elizabete Enz; BENTO, José Emilson (Orgs.). **Retórica e Discurso fronteiras e interfaces: das origens aos desdobramentos atuais – homenagem à professora Lineide do Lago Salvador Mosca.** Campinas: Pontes Editores, 2019.

IUVA, Patrícia de Oliveira. **A convergência da publicidade e do cinema na estratégia contratual do trailer cinematográfico.** *In:* Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 30º, 2007, Santos. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1453-1.pdf>. Acesso em: 03/02/21.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego.** 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária.** São Paulo: Ática, 1994.

JOBIM, José Luís. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. *In:* ZILBERMAN, Regina; ROSING, M. K. Tania (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009, p.113-137.

JØRGENSEN, Charlotte. Interpretando o Auditório Universal de Perelman: Gross versus Crosswhite. Tradução de Paulo Roberto Gonçalves Segundo. *In:* **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação.** Ilhéus, n.3, p. 133-141, nov, 2012.

JOUBE, Vincent. **A leitura.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem.** 13ªed. São Paulo: Cortez, 2011

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

LAJOLO, Marisa Philbert. **Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha**. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LAJOLO, Marisa Philbert. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. Niterói: EdUff, 2000.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perusi; CORREIA, Edla Ferraz; GUERRA, Severina Érika. Entrevistando professora: o que elas falam sobre o ensino de argumentação? *In: Revista Educação Unisinos*. Porto Alegre, n.3, v. 14, p.195-204, set-dez 2010.

LEITÃO, Selma. O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *In: Uni-pluriversidad*. Antioquia, v. 12, n. 3, p.23-37, 2012.

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

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral: leitura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIBERALI, Fernanda Coelho. A Argumentação multimodal na compreensão e na transformação de contextos escolares. *In: PIRIS, Eduardo Lopes; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan (Orgs.). Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares*. Coimbra: Grácio Editor, 2018, v. 1, p.173 -196.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. *In: TELLES, João A. (Org.) Formação inicial e continuada de professores de língua: dimensões e ações na pesquisa e na prática*. Campinas: Pontes Editores, 2009, v.1, p.43-66.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de (Orgs.). **Teoria da Argumentação e Educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **O contexto da obra literária: enunciação, escritor, sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do ethos. *In*: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008, p.11-29.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 48-61.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEYER, Michel. **A retórica**. São Paulo: Ática, 2007 a.

MEYER, Michel. **Questões de retórica: linguagem, razão e sedução**. Lisboa: Edições 70, 2007 b.

MEYER, Michel. Prefácio. *In*: ARISTÓTELES. **Retórica das paixões**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MOISÉS, Massaud. **Literatura: mundo e forma**. São Paulo: Cultrix, 1982.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia e prosa**. São Paulo: Cultrix, 2012.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Poesia e Argumentação: procedimentos persuasivos em Gil Vicente. *In*: **Revista do Centro de Estudos Portugueses/ FFLCH-USP**. São Paulo, n.3, p.105-118, 2000.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. **Retóricas de ontem e de hoje**. 3ª ed. São Paulo: Humanitas, 2004.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. A atualidade da Retórica e seus estudos: encontros e desencontros. *In*: **I Congresso Virtual do Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras de Lisboa**. Lisboa, p.1-14, março/2005.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. 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)/ Univ. São Paulo, n. 9, p. 293-310, 2007.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. A argumentação como forma de interação e o ensino: o espaço polêmico da escola. *In*: **Revista Língua e Literatura. Departamento de Letras da Universidade de São Paulo**. São Paulo, n.31, p.39-54, 2015.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. (Org). **Retórica e Argumentação em Práticas Sociais Discursivas**. Coimbra: Grácio Editor, 2016 a.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. **Discurso religioso: possibilidades retórico-argumentativas**. São Paulo: Fonte Editorial, 2016 b.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Retórica e confluências Barthesianas. *In*: CONTANI, Miguel Luiz; GUERRA, Maria José (Orgs.). **Barthes 100: ideias e reflexões**. Londrina: Eduel, 2017.

NEWTON JÚNIOR, Carlos. **Ariano Suassuna: vida e obra em almanaque**. Recife: Caixa Econômica Federal, 2014.

NEWTON JÚNIOR, Carlos. **O circo da Onça Malhada: iniciação à obra de Ariano Suassuna**. Recife: Artelivro, 2000.

NOGUEIRA, Maria Aparecida Lopes. **O cabreiro tresmalhado: Ariano Suassuna e a universalidade da cultura**. São Paulo: Palas Athena, 2002.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo de inclusão. *In*: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília. v.10, n.3, p.287-308, set-dez 2004.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e práticas de ensino**. São Paulo: Alameda, 2013.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria nas redações de universitários: discurso e silêncio**. Curitiba: Appris, 2012.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. O direito à argumentação no contexto escolar. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes; Olímpio-Ferreira, Moisés (Orgs.). **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grádio Editor, 2016, p.191-212.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PÉCORA, Alcir. A musa falisa: a perda da centralidade da literatura na cultura globalizada. *In*: **Revista da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Biblos)**. Coimbra, n.1, 3ª série, p.203-235, 2015.

PERELMAN, Chaïm. **O império retórico**. Portugal: Edições Asa, 1993.

PERELMAN, Chaïm. **Ética e Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERELMAN, Chaïm. **Lógica Jurídica: Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

PERELMAN, Chaïm. **Retóricas**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. *In*: **Literatura e Sociedade**. São Paulo. v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: histórias, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

PLEBE, Armando. **Breve história da retórica antiga**. São Paulo: EPU, 1978.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. 2000. 428 p. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2000.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCCO, Maria Teresa Fraga. **Literatura, ensino: uma problemática**. São Paulo: Ática, 1981.

RUSCONI, Carlo. **Dicionário do Grego do Novo Testamento**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTIAGO, Silvino (Org.). **Seleta em prosa e verso de Ariano Suassuna**. 2ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. A memória no discurso do Auto da Compadecida. *In: MICHELETTI, Guaraciaba (Org.). Discurso e Memória em Ariano Suassuna*. São Paulo: Paulistana, 2007, p.91-106.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. **Em demanda da poética popular: Ariano Suassuna e o Movimento Armorial**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. **Currículo Paulista**. SEE, 2019.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Ariano. Encantação de Guimarães Rosa. *In: Estudos universitários*, n. 4, p. 73-95, 1967

SUASSUNA, Ariano. **História d' O rei degolado nas caatingas do sertão: ao sol da onça caetana**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1977.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. Recife: Editora Universitária, 1979.

SUASSUNA, Ariano. Entrevista: Ao sol da prosa brasileira. *In: Cadernos de Literatura Brasileira*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, v. 10, p. 22-51, 2000.

SUASSUNA, Ariano. “Entrevista a Eleuda de Carvalho”, *Jornal da Poesia*, 1997. *In: TAVARES, Braulio. ABC de Ariano Suassuna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

SUASSUNA, Ariano. O teatro, o circo e eu. *In: SUASSUNA, Ariano. Almanaque Armorial*. Rio de Janeiro: José Olympio, p. 209-212, 2008.

- SUASSUNA, Ariano. **Auto da Compadecida**. 36ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- SUASSUNA, Ariano. **O casamento suspeito**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014 b
- SUASSUNA, Ariano. Entrevista Ariano Suassuna. *In: Hobblicua*. Teresina: nº 2, p.73 – 112, 2015.
- SUASSUNA, Ariano. **Romance d'A Pedra do Reino e o Príncipe do Sangue do Vai-e-Volta**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.
- SUASSUNA, Ariano. **Romance de Dom Pantero no Palco dos Pecadores**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.
- SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem pragmática**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- TAVARES, Braulio. Tradição popular e recriação no Auto da Compadecida. *In: SUASSUNA, Ariano. Auto da Compadecida*. 36ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 4ªed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- TOULMIN, Stephen E. **Os usos do argumento**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- VASSALLO, Ligia. O grande teatro do mundo. *In: Cadernos de Literatura Brasileira*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, v. 10, p. 147-180, 2000.
- VENTURELLI, Paulo. A leitura do literário como prática política. *In: Revista Letras. Curitiba*, n.57, p. 149-172.jan/jun, 2002.
- VITALE, Mária Alejandra; PIRIS, Eduardo Lopes, CARIZZO, Alice Eugenia; Azevedo, Isabel Cristina Michelan (Orgs.). **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio Editor, 2019.
- WALTON, Douglas Neil. **Lógica Informal: manual de argumentação crítica**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: IBPEX, 2012.

ANEXO A:

Questionário Exploratório – Perguntas

Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) professor (a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa de doutorado da mestra Camila A Capitani vinculada ao programa de pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa do DLCV - USP, sob a orientação da profª Dra. Lineide do Lago Salvador Mosca.

O objetivo da pesquisa é analisar os recursos argumentativos presentes na obra literária "Auto da Compadecida", de Ariano Suassuna e demonstrar como a dimensão retórica argumentativa do texto literário poderia ser explorada no ensino fundamental II.

Este estudo não apresenta benefícios diretos aos partícipes que atuarão de maneira voluntária, porém os resultados poderão servir de base para reflexões sobre o ensino de língua portuguesa nesse ciclo.

A sua participação consistirá em responder a um curto questionário sobre sua prática docente em língua portuguesa no ensino fundamental II, ressaltamos também que não é necessário estar nesse cargo atualmente, mas ter tido essa experiência ao longo de sua carreira.

Os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins acadêmicos, os resultados podem ser publicados, mas sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

Agradecemos de antemão pela sua disposição e pedimos a gentileza de responder a questão abaixo:

*Obrigatório

Endereço de e-mail *

Após a leitura do termo de consentimento esclarecido, se você concorda em participar dessa pesquisa clique "sim" e prossiga. *

Sim

Qual seu nome? (opcional)

Qual sua faixa etária? *

- Entre 20 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- Acima de 60 anos

Qual o seu nível de escolaridade? *

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-doutorado

Há quanto tempo você leciona língua portuguesa? *

- Até 5 anos
- Entre 6 e 10 anos
- Entre 11 e 20 anos
- Entre 21 e 30 anos
- Acima de 30 anos

Perguntas sobre a prática docente

1. Você trabalha com o texto literário no ensino fundamental II? *

- Sim
- Não

2. Caso sua resposta seja negativa, assinale o porquê.

- Não há tempo disponível para isso.
- Não é o foco deste ciclo, pois os alunos estudarão literatura no ensino médio.
- Os alunos não se interessam pelos textos literários.
- São textos difíceis para os alunos deste ciclo.
- A gramática normativa, transversal a toda BNCC de Língua Portuguesa, é o foco das aulas.
- Outro: _____

3. Você já trabalhou com a obra "Auto da Compadecida", de Ariano Suassuna no ensino fundamental II? *

Sim

Não

4. Caso sua resposta seja negativa, assinale o porquê.

É um texto difícil para os alunos deste ciclo.

Não é o foco deste ciclo, pois os alunos estudarão essa obra no ensino médio.

Não há tempo disponível para trabalhar a obra.

Os alunos não se interessam pela obra.

A gramática normativa, transversal a toda BNCC de Língua Portuguesa, é o foco das aulas.

Outro: _____

5. Você trabalha com argumentação no ensino fundamental II? *

Sim

Não

6. Caso sua resposta seja afirmativa, assinale quais aspectos da argumentação você explora nas aulas do ensino fundamental II.

- Tríade retórica: éthos (imagem do orador), páthos (emoções do ouvinte), lógos (o discurso em si)
- Tipos de auditório.
- Dispositio: estrutura do discurso.
- Elocutio: recursos linguísticos, plano da expressão.
- Técnicas argumentativas.
- Contraargumentação/ Refutação

Outro: _____

7. Caso sua resposta seja negativa na questão 5, assinale o porquê.

- Não há tempo disponível para isso.
- Os alunos não se interessam pela argumentação.
- Não é o foco deste ciclo, pois os alunos estudarão argumentação no ensino médio.
- É um conteúdo difícil para os alunos deste ciclo.
- A gramática normativa, transversal a toda BNCC de Língua Portuguesa, é o foco das aulas.
- Outro: _____

8. Você explora a dimensão retórico-argumentativa do texto literário no ensino fundamental II?
*

- Sim
- Não

9. Você acredita ser viável explorar a dimensão retórico-argumentativa da obra "Auto da Compadecida", de Ariano Suassuna no ensino fundamental II? *

Sim

Não

10. Caso sua resposta seja negativa, assinale o porquê.

Porque há conteúdos mais urgentes a ensinar neste ciclo.

Porque nesta proposta exige-se um domínio crítico e linguístico que os alunos não têm no ensino fundamental II.

Porque a obra mencionada não é importante e nem traz elementos argumentativos relevantes.

Porque a BNCC não prevê a relação entre esses conteúdos.

Porque não há tempo para estabelecer tais relações neste ciclo.

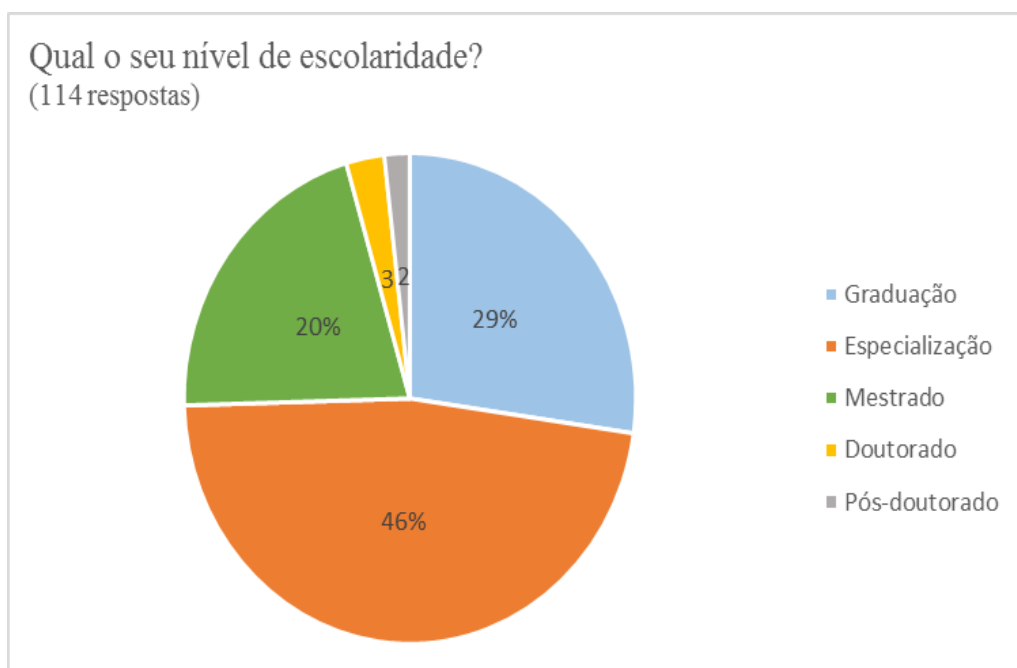
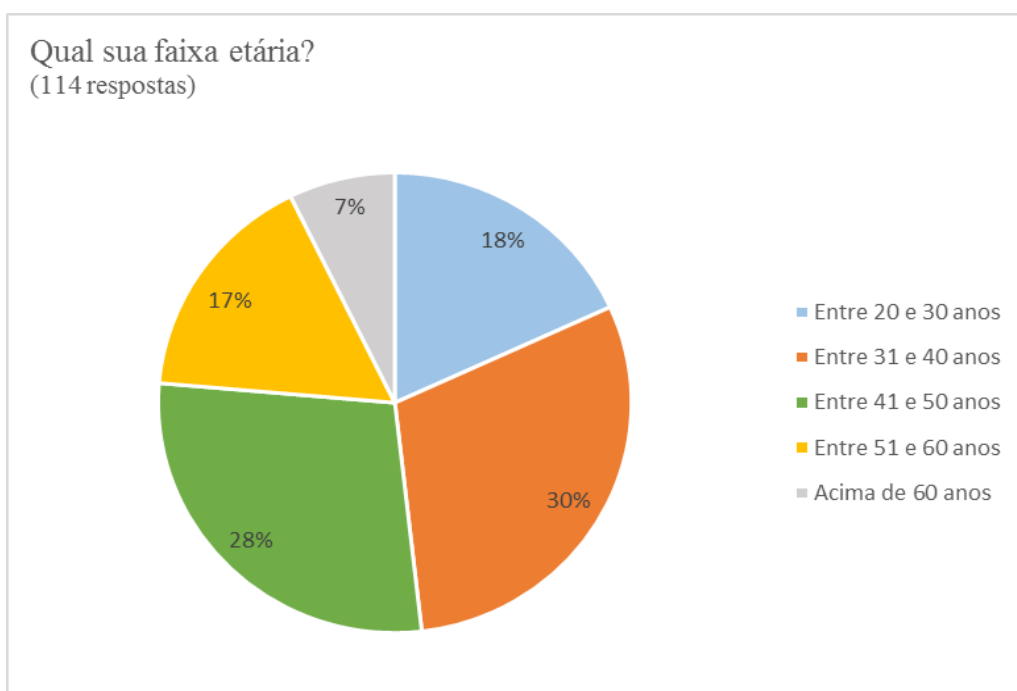
Outro: _____

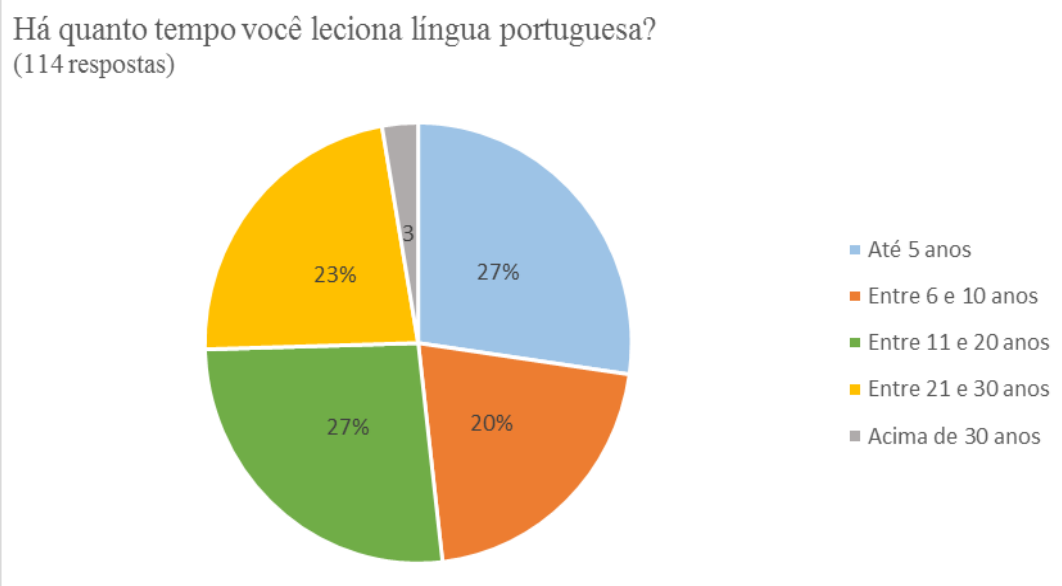
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

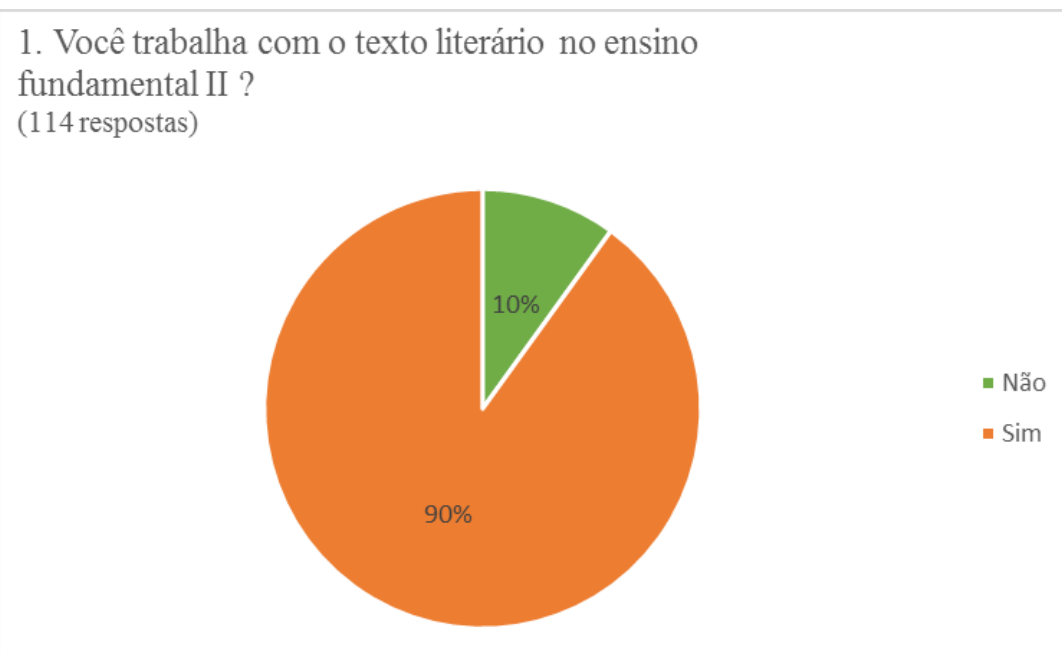
ANEXO B:
Questionário Exploratório – Gráficos de Respostas

I) Perfil Docente:

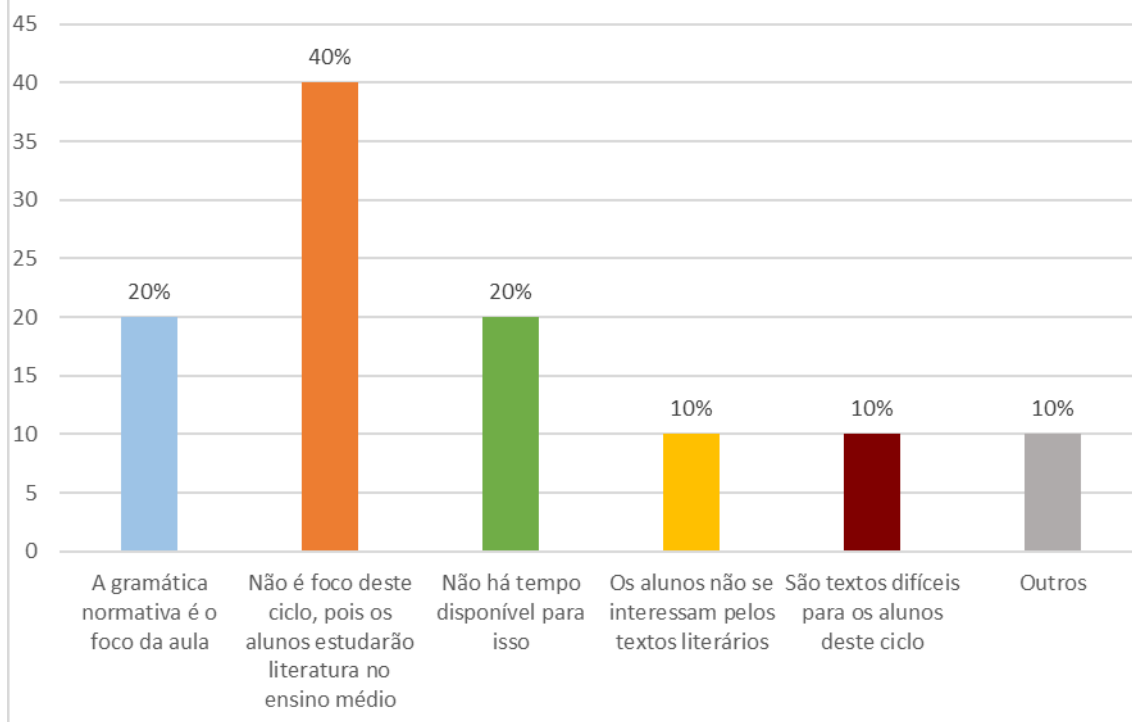




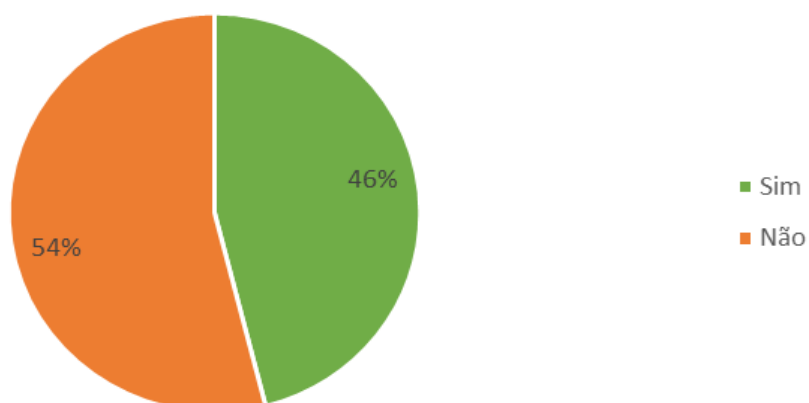
II) Prática Docente:



2. Caso sua resposta seja negativa, assinale o porquê.
(11 respostas)

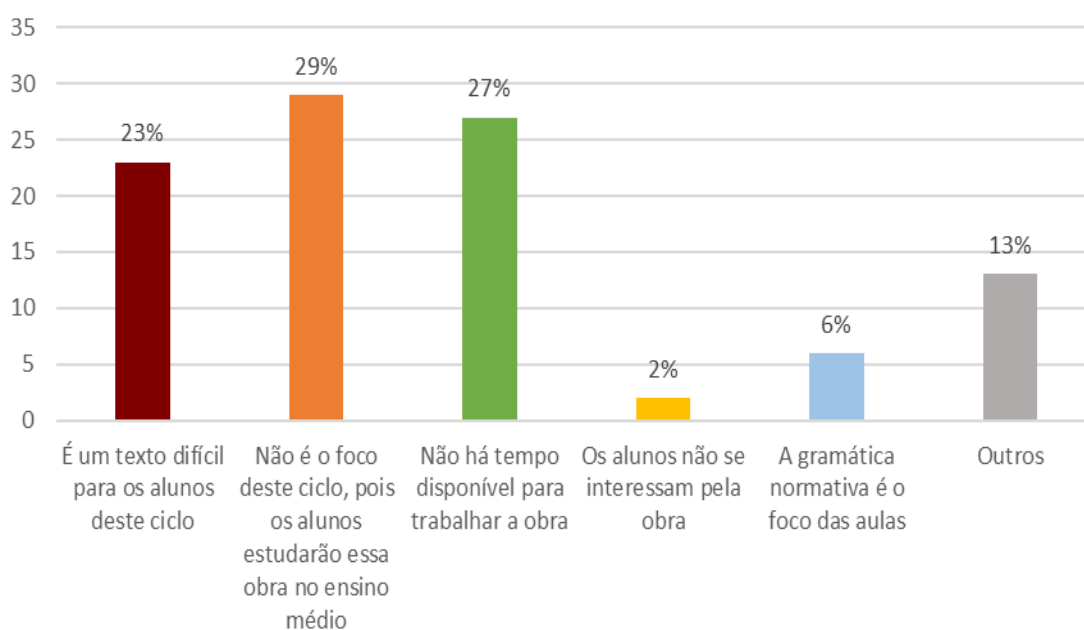


3. Você já trabalhou com a obra "Auto da Compadecida",
de Ariano Suassuna no ensino fundamental II?
(114 respostas)



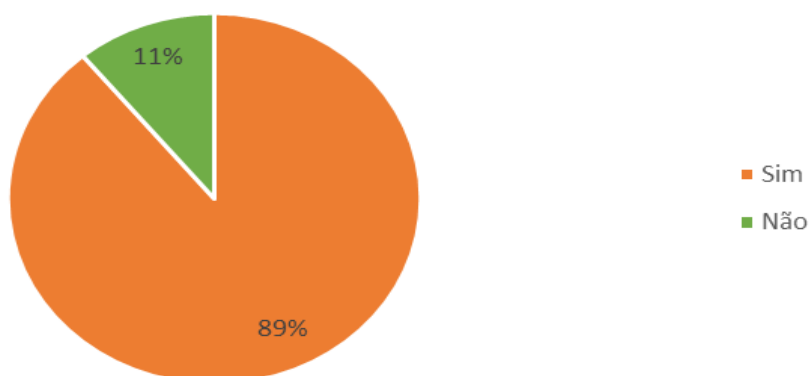
4. Caso sua resposta seja negativa, assinale o porquê.

(62 respostas)

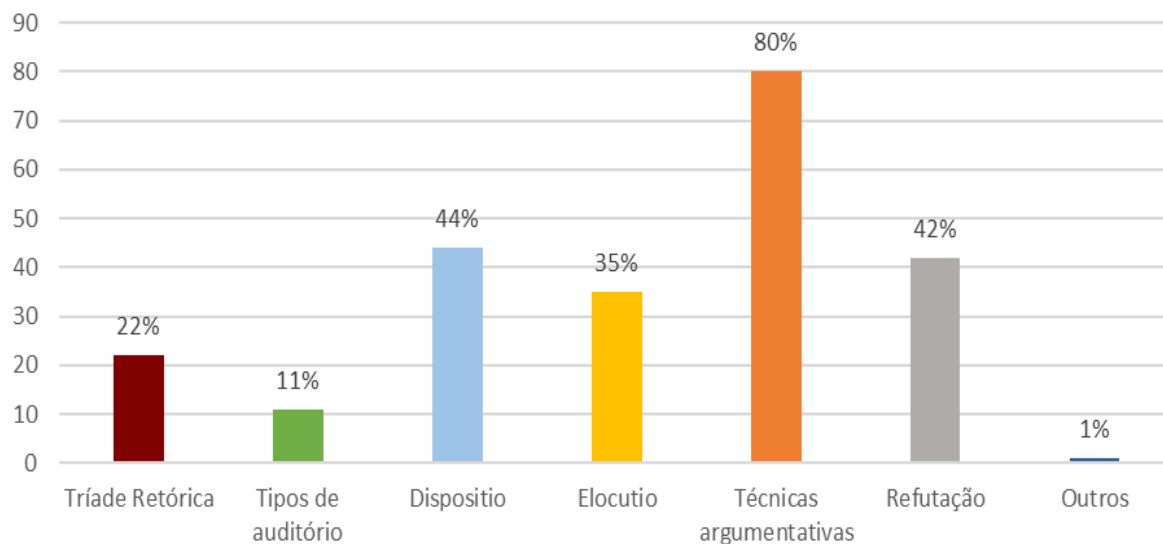


5. Você trabalha com argumentação no ensino fundamental II ?

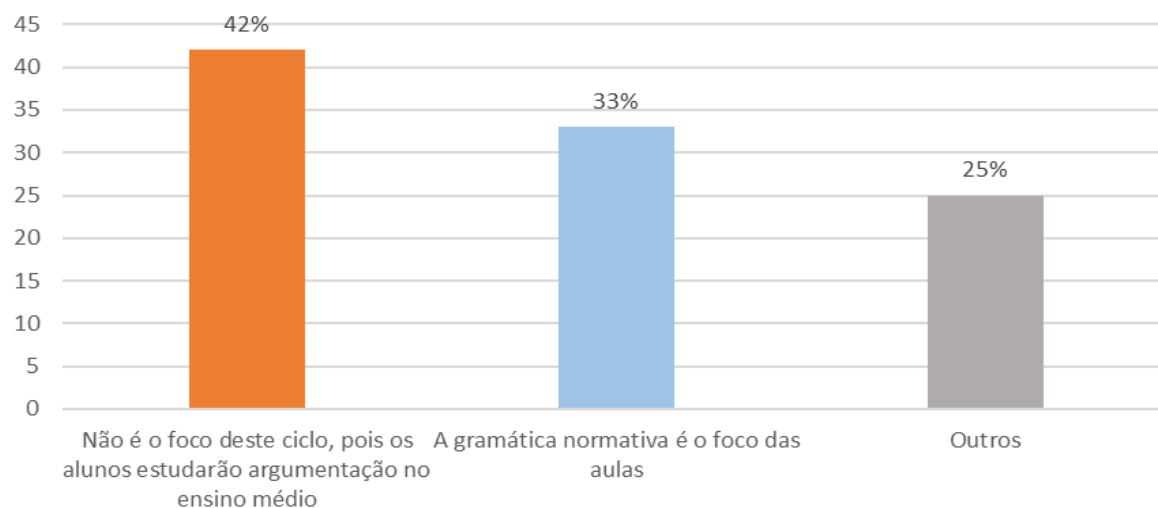
(114 respostas)



6. Caso sua resposta seja afirmativa, assinale quais aspectos da argumentação você explora nas aulas do ensino fundamental II.
(101 respostas)

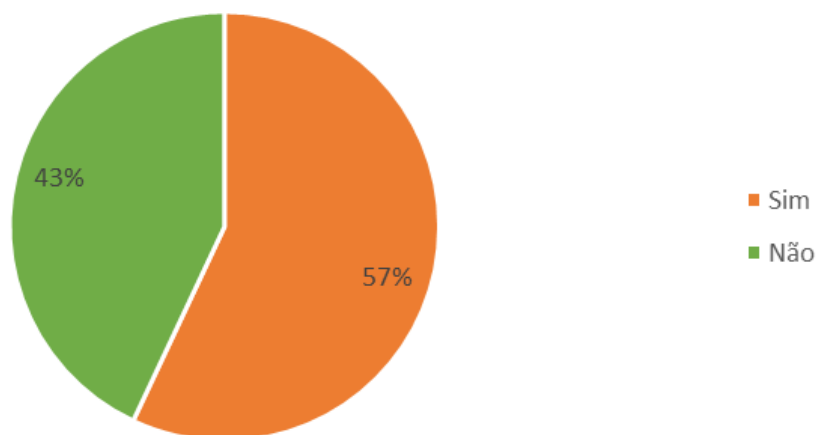


7. Caso sua resposta seja negativa na questão 5, assinale o porquê.
(12 respostas)



8. Você explora a dimensão retórico-argumentativa do texto literário no ensino fundamental II ?

(114 respostas)



9. Você acredita ser viável explorar a dimensão retórico-argumentativa da obra "Auto da Compadecida", de Ariano Suassuna no ensino fundamental II ?

(114 respostas)

