

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Especialização em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e
Produção de Texto

Hellyel Fontes Oliveira

RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O ENSINO EM SALAS DE AULA

Belo Horizonte
2025

Hellyel Fontes Oliveira

**RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O ENSINO EM SALAS DE AULA**

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos.

Orientadora: Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal.

Belo Horizonte
2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ATA

FACULDADE DE LETRAS

ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA: Teoria e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos

Realizou-se, no dia 27 de fevereiro de 2025, às 14:00 horas, de forma remota, a defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado Retórica e Argumentação: Contribuições teóricas para o ensino em salas de aula, apresentado por HELLYEL FONTES OLIVEIRA, número de registro 2023660070, como requisito parcial para a obtenção do certificado de Especialista em Língua Portuguesa: Teorias e Práticas de Ensino de Leitura e Produção de Textos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a seguinte Comissão Examinadora: Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal - Orientadora, Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira (UFMG), Prof. Paulo Roberto Gonçalves Segundo (USP).

A Comissão considerou o Trabalho:

(X) Aprovado

() Reprovado

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2025.

Profa. Leiva de Figueiredo Viana Leal (Doutora)

Prof. Jairo Venício Carvalhais Oliveira (Doutor)

Prof. Paulo Roberto Gonçalves Segundo (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Leiva de Figueiredo Viana Leal, Usuário Externo**, em 28/02/2025, às 15:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jairo Venício Carvalhais de Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 28/02/2025, às 15:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Roberto Gonçalves Segundo, Usuário Externo**, em 01/03/2025, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3958745 e o código CRC F0962BDC.

À minha família, amigos e mestres queridos,
por serem porto, motivação e inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo fôlego de vida e força diária.

Aos meus pais, por sempre me apoiarem nas minhas decisões, mesmo sem entendê-las muito bem, mas vendo que existe sentido em todas elas, incentivando-me ou ensinando-me a melhorar e progredir, assistindo todas as vitórias com orgulho nos olhos.

Aos meus primos, Débora e Isaac, por sempre proporcionarem momentos de riso e conforto em meio às questões da vida.

Aos meus amigos da Pós-graduação, Brenda Serdeira e Davi Rodrigues, por compartilharem comigo os momentos mais difíceis dos estudos e por sempre fazermos os trabalhos juntos, em perfeita sintonia e sempre com ótimos resultados, cultivando mais que o academicismo: o companheirismo e a amizade, mesmo que à distância.

À minha terapeuta e psicóloga do SUS, Ilva Storino, que me acompanha há tanto tempo e sempre me ensinando maneiras novas de ver e encarar a vida, fazendo nascer um novo eu mais forte a cada sessão.

Ao Curso de Especialização PROLEITURA, que me proporcionou o reencontro com a educação, com a escola e com a sala de aula em um momento de desmotivação e de quase querer desistir.

Aos meus mestres da Universidade Federal de Viçosa, da Universidade de Coimbra e da Universidade Federal de Minas Gerais, por terem me acolhido, capacitado e me formado com excelência.

À minha orientadora, Profa. Dra. Leiva de Figueiredo Viana Leal, um grande ser humano, que se mostrou resiliente em todos os momentos e persistente em um dos momentos mais difíceis para ela e para mim.

Chegamos juntos!

Muito obrigado!

“Quando ensinamos nossos estudantes que há segurança em aprender a lidar com o conflito, com diferenças de pensamento e opiniões, preparamos suas mentes para a abertura radical. Assim, mostramos que é possível aprender em ambientes marcados pela diversidade. E, no longo prazo, quando ensinamos estudantes a valorizar a discordância e a troca crítica, nós os preparamos para encarar a realidade.” (HOOKS, 2020)

RESUMO

Considerando aspectos que ainda demandam atenção na formação de professores de linguagens, bem como nas práticas de ensino de retórica e argumentação em contextos escolares, este trabalho propôs-se a discutir a seguinte questão: como a argumentação e a retórica podem se tornar um objeto de ensino nas salas de aula, sendo ensinadas de maneira mais significativa, indo além das habilidades prescritas nos currículos de referência? Assim, oferecemos, primeiramente, um arcabouço teórico para os professores, a fim de garantir um conhecimento suficiente sobre o tema para que eles possam ter segurança em abordá-lo na sala de aula, estabelecendo um panorama histórico-conceitual sobre retórica e argumentação desde a Antiguidade Clássica Ocidental até a contemporaneidade. Em seguida, a partir das proposições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e de Ruth Amossy (2020), propomos uma reconfiguração ontológica e epistemológica das salas de aula e dos sujeitos que ali interagem, considerando que para inserir a retórica e a argumentação nas salas de aula é preciso repensar as concepções sobre o mundo, os sujeitos e as práticas discursivas. Ademais, apresentamos quatro dimensões para o ensino de retórica e argumentação: genérica, microanalítica, performática e dos movimentos retóricos, que consideramos ser suficientes para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos e, conseqüentemente, para que esses possam ter uma concepção mais crítica do mundo, atuando enquanto sujeitos, cidadãos e como agentes de mudanças a partir dos usos da linguagem.

Palavras-chave: retórica; argumentação; Nova Retórica; Argumentação no Discurso; ensino.

ABSTRACT

Considering aspects that still require attention in the training of language teachers, as well as in the teaching practices of rhetoric and argumentation in school contexts, this study set out to discuss the following question: how can argumentation and rhetoric become a teaching object in classrooms, being taught in a more meaningful way, beyond the skills prescribed in reference curricula? Thus, we first provide a theoretical framework for teachers, ensuring they have sufficient knowledge of the topic so that they can approach it with confidence in the classroom, establishing a historical-conceptual overview of rhetoric and argumentation from Classical Western Antiquity to the present day. Then, based on the propositions of Perelman and Olbrechts-Tyteca (2014) and Ruth Amossy (2020), we propose an ontological and epistemological reconfiguration of the classroom and the subjects interacting within it, considering that to introduce rhetoric and argumentation into classrooms, it is necessary to rethink conceptions about the world, the subjects, and discursive practices. Furthermore, we present four dimensions for teaching rhetoric and argumentation: generic, micro-analytic, performative, and rhetorical movements, which we consider sufficient for the development of students' argumentative skills and, consequently, for them to have a more critical conception of the world, acting as subjects, citizens, and agents of change through language use.

Keywords: rhetoric; argumentation; New Rhetoric; Argumentation in Discourse; teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Esquematização do desenvolvimento da retórica e da argumentação em uma perspectiva histórico-conceitual

Quadro 2: Movimentos Retóricos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 DA ERA CLÁSSICA À CONTEMPORANEIDADE: UM PANORAMA HISTÓRICO-CONCEITUAL SOBRE RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO	13
1.1 ORIGENS DA ARGUMENTAÇÃO E DA RETÓRICA NA ERA CLÁSSICA	13
1.1.1 O caso da Sicília.....	13
1.1.2 A contribuição dos Sofistas.....	14
1.1.3 A crítica de Platão	15
1.1.4 Aristóteles e o tratamento sistemático da Retórica	17
1.2 A RETÓRICA E A ARGUMENTAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE	20
2 RECONFIGURANDO A SALA DE AULA.....	29
2.1 RECONSTITUIÇÃO ONTOLÓGICA E EPISTEMOLÓGICA DA SALA DE AULA	29
2.1.1 Apontamentos ontológicos.....	30
2.1.2 Inscrições epistemológicas.....	33
3 A TAREFA ARGUMENTATIVA	37
3.1 PENSANDO O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS	38
3.2 UMA PASSAGEM PELA MICROANÁLISE.....	40
3.3 INTERAÇÕES E PERFORMANCES	42
3.4 MOVIMENTOS RETÓRICOS	44
4 APONTAMENTOS FINAIS	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53

INTRODUÇÃO

A retórica nos propõe uma viagem, ou várias viagens. Certamente, ela nos leva até ao despontar da cultura ocidental na Grécia Antiga, passando por impérios, obras e tratados, que a transformaram numa arte atemporal e de grande relevância para a vida em sociedade.

Os gregos e latinos não a personificaram, como fizeram com as suas divindades e heróis, e nem poderemos estabelecer esse empreendimento. Todavia, se pudéssemos escolher uma representação imagética que se aproximasse da sua ideia, a melhor seria a do deus Janus, o deus de duas faces.

Essa divindade é representada por duas faces opostas, tornando-se uma alegoria significativa para aquelas ideias e temas que envolvem a dualidade, a multiplicidade e as transições a que a vida, as ideias e as coisas estão sujeitas. Assim, a retórica está para o diverso, para o múltiplo, para as diferentes posições, para os diferentes ângulos e pontos de vista.

Olhando para o passado e para o futuro, Janus nos revela o poder e a importância da transição e da transformação. A retórica e a argumentação têm como princípios ser ponte e conexão entre ideias opostas, transformando-as no todo ou em parte, estabelecendo consensos, buscando uma razão comum, guiando os sujeitos pelo caminho da transição até a transformação, demonstrando ser possível a convivência dos opostos, do contraditório e do ambíguo.

Por fim, Janus é aquele que tudo vê, que transcende o espaço e o tempo. Assim, a retórica e a argumentação também promovem uma visão crítica e holística do todo, estabelecendo e analisando diálogos, argumentos e discursos de forma suficientemente eficaz e atenta às suas diversas facetas. Dessa forma, as práticas retóricas e argumentativas exigem a capacidade de transitar e transformar diferentes perspectivas.

Para além dessa viagem conceitual, passemos à segunda: a viagem da pesquisa, buscando compreender e fazer entender como a retórica e a argumentação podem se transformar em ferramentas relevantes para o ensino, especialmente no contexto educacional do nosso país. Esta pesquisa é a nossa viagem no tempo, nas teorias, nos tratados e nas obras daqueles que se debruçaram sobre o assunto, para que, a partir das nossas considerações, outros empreendam novas viagens nas suas salas de aula através de suas práticas pedagógicas cotidianas.

Assim, a realização deste trabalho se dá a partir de uma inquietação particular, uma vez que, na condição de professor de linguagens, sempre orientei os meus alunos sobre a necessidade de serem "alunos críticos", de "saber ler nas entrelinhas". Porém, percebi que tais

instruções eram vazias e que me faltavam ferramentas e conhecimentos suficientes para ajudá-los nesse processo de construção da criticidade, sendo necessário, portanto, aprender a como capacitá-los para isso. Eu precisava percorrer esse caminho primeiro, juntamente com outros professores que vivenciam a mesma realidade formativa e a mesma necessidade prática.

Na maioria das escolas do Brasil, a retórica e a argumentação ainda enfrentam muitos desafios para sua inserção eficaz nos currículos e nas práticas escolares, mesmo sendo instrumentos fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade argumentativa, da cidadania e para a compreensão de práticas discursivas nas diversas atividades comunicativas. Em geral, o que se vislumbra é o domínio gramatical e tecnicista no ensino de linguagens, em detrimento da reflexão sobre seus usos e efeitos nos discursos, limitando o funcionamento da língua enquanto ferramenta de ação social.

Portanto, a partir dessa realidade que faz parte do cotidiano de muitos professores de linguagens, bem como a partir da necessidade real de reintegração dessas disciplinas nas salas de aula, este trabalho visa consolidar a relevância da retórica e da argumentação no trabalho do professor de linguagens que se preocupa com um ensino integral, crítico e para a cidadania, justamente porque a linguagem é uma ferramenta de produção, circulação e recepção de discursos que operam ações e significados sobre os sujeitos, os quais necessitam de instrumentos suficientes para interagir com outros sujeitos e (re)agir sobre os discursos e sobre o mundo.

Nesse sentido, propomo-nos a refletir sobre a seguinte questão: como a argumentação e a retórica podem se tornar um objeto de ensino nas salas de aula, sendo ensinadas de maneira mais significativa, indo além das habilidades prescritas nos currículos de referência?

A partir desse questionamento, buscaremos refletir sobre esses objetos observando suas relações com a linguagem, com a sociedade, com a sala de aula, seus propósitos e suas perspectivas no decorrer do tempo, até a contemporaneidade, a fim de oferecer ao professor um arcabouço teórico suficiente para compreender o que é retórica e argumentação. Além disso, faremos a defesa de uma perspectiva de ensino com base nos princípios da diferença de opiniões e pensamentos, da diversidade, da discordância e da crítica, a fim de conscientizar professores e alunos e capacitá-los para uma vida em sociedade cercada por discursos, realidades e mundos conflitantes, com diversas potencialidades e possibilidades de negociação e ressignificação.

Para atingir esses objetivos, adotaremos uma perspectiva qualitativa e exploratória, revisando a literatura, levantando e analisando bibliografias sobre retórica e argumentação, desde a Antiguidade Clássica Ocidental até a contemporaneidade com as discussões mais recentes sobre o assunto, com vistas à sua aplicação no ensino.

Convém ressaltar que este trabalho não contempla uma intervenção prática e não pretende ser prescritivo, mas estabelecerá reflexões sobre as perspectivas encontradas, sobre as ontologias e epistemologias relevantes para a inserção da retórica e da argumentação no ensino de linguagens nas escolas brasileiras, oferecendo um arcabouço teórico suficiente para a reflexão sobre o tema e esquematizando conceitos essenciais que facilitarão a reflexão crítica e, conseqüentemente, o trabalho do professor.

Na primeira seção, apresentaremos um panorama histórico-conceitual sobre a retórica e a argumentação desde a Antiguidade Clássica Ocidental até as teorias contemporâneas, estabelecendo os recortes necessários e pertinentes a este trabalho, incluindo algumas reflexões sobre a relação dos objetos com a vida social e política de cada época, finalizando com a apresentação de um quadro que visa sistematizar o assunto e abordá-lo de forma pedagógica.

Em seguida, na segunda seção, promoveremos uma reflexão crítica sobre os aspectos ontológicos e epistemológicos que, ao nosso ver, sendo conceptualizados e inscritos na sala de aula pelo professor, propiciam e facilitam a inserção da retórica e da argumentação no ensino de forma significativa, promovendo um ambiente diverso, colaborativo, construtivo e produtivo para o ensino crítico e para a formação cidadã.

Por fim, na terceira seção, abordaremos e analisaremos algumas dimensões para o ensino da retórica e da argumentação, tais como o ensino através dos gêneros discursivos, da microanálise argumentativa, da performance e dos movimentos retóricos, pois consideramos que elas dão conta de mobilizar todos os recursos necessários para o desenvolvimento das competências argumentativas e interativas, além de instalar, na sala de aula e no mundo, a negociação dos sentidos, a produção de novos conhecimentos e as transformações sociais através da agência dos sujeitos envolvidos.

1 DA ERA CLÁSSICA À CONTEMPORANEIDADE: UM PANORAMA HISTÓRICO-CONCEITUAL SOBRE RETÓRICA E ARGUMENTAÇÃO

1.1 Origens dos estudos da Argumentação e da Retórica na Era Clássica

1.1.1 O caso da Sicília

De acordo com Freitas (2022, p. 713), foi o fim do regime tirânico das dinastias dos Emmênides e dos Dinomênides na Sicília, por volta do ano de 472 a.C., e a consequente reestruturação da organização social e política das cidades, que possibilitou o nascimento da Retórica. Assim, com a queda do autoritarismo e com as decisões sociais e coletivas sendo tomadas por assembleias e por tribunais populares, desenvolveu-se a cultura da participação política e dos regimes democráticos.

Nesse sentido, com a ausência de uma figura centralizadora e autoritária, desenvolver técnicas e métodos discursivos se tornou um mecanismo extremamente importante para obtenção de apoio político, para obtenção de poder, para influenciar decisões de relevância social e para instrumentalizar as lutas por direitos nos tribunais públicos, onde as pessoas deviam realizar as suas próprias defesas, livrando-se de suas acusações e lutando por suas causas.

No ano de 465 a.C., Corax e Tísias, envolvidos em diversas causas judiciais, desenvolveram o primeiro “tratado metódico sobre a arte da palavra” (Fonseca, 2001, p. 101) e institucionalizaram o ensino da eloquência e da retórica, ensinando aos interessados a defenderem as suas causas perante a sociedade, criando métodos para organizar e apresentar argumentos de forma persuasiva, o que representou um importante passo para os estudos da linguagem, da comunicação, da organização do pensamento, para a defesa dos direitos individuais e coletivos e, fundamentalmente, para a democracia.

De acordo com Gomes (2024),

“conhecer toda essa experiência histórica obtida pelas sociedades antigas nos leva a refletir sobre o papel da argumentação na evolução da democracia ocidental, pois o surgimento da argumentação coincide com o florescimento desse regime político. [...] Ora, são nos momentos em que os cidadãos são chamados a debaterem os rumos da cidade, seus interesses tendo em vista a efetivação da cidadania, da garantia de direitos e da participação política como bem comum, que surgem os primeiros estudos da argumentação.” (Gomes, 2024, p. 22).

Dessa forma, salienta-se a importância do contexto socio-histórico-cultural de desenvolvimento e institucionalização da retórica, num momento em que a técnica, habilidade e artifícios de persuasão eram extremamente relevantes para a defesa de ideias, para garantir os direitos civis e para debater os assuntos da cidade, sendo concebida como a arte da persuasão, não estando associada às questões morais (Freitas, 2022, p. 714).

Por fim, o estudo e aplicação da eloquência, da retórica e da argumentação na Sicília influenciou o restante do Império Grego, fazendo com que as suas referências chegassem até Atenas, onde a democracia ateniense exigia o debate público, encontrando nos Sofistas a profissionalização desta arte de argumentar e persuadir. Todavia, a contribuição de Corax e Tísias para a retórica se restringe a um contexto prático, situacional, com foco instrumental, visando a defesa pública nos tribunais através da argumentação, sem uma análise filosófica ou aprofundada sobre a natureza da retórica.

1.1.2 A contribuição dos Sofistas

Os sofistas compunham uma classe de profissionais itinerantes especializados em ensinar, entre outras coisas, a argumentação àqueles que se dispunham a aprender e a pagar por isso. Na democracia grega, eles também se dedicavam a defender os interesses dos cidadãos nos espaços públicos. Em suma, essa classe se apropriava de suas habilidades e técnicas de persuasão, ou seja, da retórica, para ensiná-las e para garantir seus meios de subsistência.

Diferentemente dos filósofos, os sofistas defendiam que a sabedoria e a virtude eram valores acessíveis a todos que pudessem pagar por isso, ampliando o acesso dos cidadãos à educação e ressignificando os modos de ensinar. Pensando em uma educação prática (Freitas, 2022), a partir da qual os cidadãos pudessem participar da vida pública, se expressarem e defenderem seus interesses nas assembleias e tribunais públicos, exercendo e conquistando poder; e considerando o profissionalismo e a remuneração pelo trabalho, os primeiros consideravam os sofistas como “mercenários do saber”.

Além disso, de acordo com Poulakos (1990, p. 166) o “conhecimento dos universais, certeza ou a verdade simplesmente não era parte do que os sofistas prometiam”, isto é, esse grupo, ao passo que promoviam uma relativização da verdade objetiva e epistêmica dos filósofos, tinha como premissa a verossimilhança como elemento e condição suficientes para a argumentação e a persuasão. Assim, mais importante do que buscar a verdade objetiva, única e

inquestionável é persuadir o outro a partir de um ponto de vista e de uma verdade individual e própria.

Nesse sentido, Protágoras, um dos sofistas mais conhecidos, pontua que “O homem é a medida de todas as coisas”, o que implica dizer que o homem é capaz de criar a sua própria verdade, que cada indivíduo possui a sua própria visão do real e que as verdades estariam na *doxa*, sem a necessidade de uma *episteme* que a corrobore. E, assim, a retórica se incumbiria de fornecer os meios para persuadir as pessoas sobre as posições específicas de cada indivíduo, em qualquer espaço, momento e circunstâncias.

Há que se ressaltar, então, o conceito que Poulakos (1983, p. 35) elabora sobre a retórica sofista: “a arte que procura capturar nos momentos oportunos o que é apropriado e tenta sugerir aquilo que é possível”, ressaltando o valor da verossimilhança, o aspecto prático e que “considera as camadas lógica e ética dos interesses da retórica.” (Freitas, 2022, p. 706)

De acordo com Gomes (2024, p. 23), “para esses personagens da cultura antiga, todo argumento pode se opor a outro e que qualquer assunto poderia ser defendido ou rebatido”, mostrando uma “aptidão para convencer pela aparência de lógica e pelo encanto do estilo” (Reboul, 1998, p. 9).

Assim, os sofistas desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento do ensino da retórica na Grécia Antiga, ao valorizarem a eficácia da argumentação como instrumento de poder e influência social. Mestres na arte do discurso e no manejo das divergências e doutrinas variadas, eles formaram cidadãos aptos ao pensamento crítico e à atuação na esfera pública. Em uma época em que a democracia florescia e exigia participação ativa, os sofistas contribuíram significativamente para uma profunda transformação intelectual e cívica, consolidando a retórica como pilar essencial da vida política e cultural grega.

1.1.3 A crítica de Platão

Platão era discípulo do filósofo Sócrates. Este lhe deu o estímulo para atingir o mais profundo das coisas e dos seres. Pode ter sido a morte de seu mestre, entre outras coisas de ordem moral, que, provavelmente, teria lhe conferido a total aversão aos sofistas e às suas técnicas para manipular a opinião pública. Segundo Castro (2013),

[...] Sócrates foi levado aos tribunais populares de Atenas sob a acusação de corromper a juventude e de não crer nos deuses da cidade. Ali, usando a mesma retórica encantadora dos sofistas, seus acusadores conseguiram convencer os cidadãos atenienses da culpa do filósofo, que acabou sendo condenado à morte. (Castro, 2013, p. 9)

Fixado nas técnicas manipuladoras e superficiais do discurso utilizadas no julgamento de Sócrates, Platão produziu as suas críticas aos sofistas e à noção que estes produziram e reproduziram sobre a retórica na Grécia Antiga. Tanto é que o filósofo se debruçou sobre o tema e sobre a imagem do *rhetor* (aquele que põe em prática as técnicas da retórica) e produziu três diálogos/obras: *Górgias*, *Fedro* e *Protágoras*.

Conforme propõe Mongelli (2006, p. 3), “Platão tem consciência das ambiguidades da retórica, da polissemia de seus instrumentos verbais que podem ser indistintamente postos a serviço do bem e do mal, consoante o caráter de quem os manipula”, sugerindo-nos que os Diálogos de Platão contarão com um tom elevadamente crítico e com jogos de pensamento para desmoralizar a retórica sofista e atingir, em profundidade, a noção de que esta é inteiramente artificial, manipuladora, imoral, venal, longe da justiça e da verdade.

Além disso, nos diálogos Platão buscou também ressignificar a retórica como instrumento ético, racional, de motivação elevada, sempre com foco no bem, na verdade, com conhecimentos aprofundados e em busca da justiça, sendo o *Górgias* a maior demonstração de refutação da retórica sofista.

No *Górgias*, participam como personagens, de um lado, o Górgias histórico e seus seguidores, defendendo a retórica dos sofistas; de outro, Sócrates, contrapondo a retórica através da dialética dos filósofos. No confronto das duas artes, estabelece-se um jogo de “pega-pega” entre os personagens a partir do método dialético, cujo fim é questionar o *respondedor* até que ele caia em suas próprias contradições, ou que o *indagador* não consiga estabelecer mais embaraços para o respondedor, revelando, ao final, verdades sobre um assunto em questão (Santos, 2013).

Com esse método, Platão propõe uma “retórica filosófica”, que, sem o objetivo de agradar, longe de ser uma ameaça à sociedade, longe de deixar os discursos vulneráveis aos interesses egoístas, buscaria o bem e a verdade, fundamentada na dialética, no conhecimento verdadeiro, no bem comum e na moralidade, conforme corrobora Reboul (1998, p. 19): “Notemos que, em *Fedro*, ele parece reabilitar a retórica. Mas trata-se de uma retórica a serviço da dialética, método da verdadeira filosofia, que ‘capacita a falar e a pensar’(266b). Uma retórica do verdadeiro, que não procura o beneplácito das multidões, mas dos deuses (273e).”

Portanto, o legado de Platão consiste em atrelar novamente a retórica à verdade e ao bem comum, instituindo um debate ético sobre os discursos, destacando o poder da linguagem e da comunicação na sociedade, construindo um pensamento crítico sobre os impactos da retórica na vida social. Todavia, ao submeter a retórica à dialética, aquela perdeu “toda a sua

autonomia, e mesmo a existência própria.” (Reboul, 1998, p. 19) Da mesma forma, ao submeter a retórica ao saber epistêmico e filosófico, ceifou a sua magnitude.

1.1.4 Aristóteles e o tratamento sistemático da Retórica

Como discípulo de Platão, Aristóteles (384-322 a.C.) realizou seus estudos na Academia, tendo fundado o Liceu após sua desvinculação. Com seu mestre, aprendeu a observação filosófica, todavia superou-o ao aliar tal qualidade ao empirismo e à sistematização do que observava. E foi a partir disso que proporcionou ao mundo os fundamentos da Retórica, que orientam, há milênios, as discussões sobre o tema.

Aristóteles vê a retórica como um importante, indispensável e útil instrumento para a vida política e social, devendo ser manuseada a serviço do bem, sempre eticamente orientada, promovendo elogios a sua utilidade principalmente nas situações de conflito em que não existe “outro recurso senão o debate contraditório” (Reboul, 1998, p. 27).

Nesse contexto, ainda de acordo com Olivier Reboul (1998, p. 23), para Aristóteles a retórica não se ocupará apenas em atingir a persuasão no debate, mas deverá ser uma ferramenta que auxiliará os interactantes a “ver o que cada caso comporta de persuasivo”. Assim, não exercendo o poder *per se* como faziam os sofistas, mas exercendo o poder de se defender e operando os artifícios da lógica, caberá aos participantes estabelecerem uma argumentação rigorosa e sistematizada, pautada em regras e técnicas, discernindo sobre os procedimentos argumentativos utilizados na interação, a fim de se obter, a partir de determinadas condições e situações, a refutação dos argumentos de seu oponente e, enfim, um consenso sobre aquilo que se está debatendo.

É Aristóteles também que estabelecerá uma interrelação entre retórica e dialética. Esta, considerada como um jogo intelectual para refutar as premissas e convencer um oponente através das técnicas do raciocínio lógico (indução e dedução, por exemplo), será o dispositivo lógico e intelectual da argumentação (*logos*), a instância do raciocínio. Além disso, o filósofo estabelecerá que, para além do *logos*, outros dois dispositivos atuarão no procedimento argumentativo para a persuasão: o *ethos* e o *pathos*, ambos de ordem afetiva (Reboul, 1998, p. 36).

Como já mencionado, o *logos* se caracteriza como princípio organizador do discurso, isto é, como instrumento de organização dos argumentos, como esses se expressam, se consolidam como plausíveis etc., sendo pautado pelo exercício da racionalidade. O que se pode pensar à primeira vista é que este é o elemento condicionante da boa retórica, que fará com que

aquele retor que domina as suas técnicas terá o melhor desempenho. Todavia, a vitória da razão no jogo persuasivo nem sempre será uma realidade, devendo o retor utilizar o *pathos* e o *ethos* como ferramentas adjuntas tão importantes quanto o *logos*, sempre tendo em vista as condições e as situações discursivas.

O *ethos*, de dimensão afetiva, corresponde à impressão ou a imagem que o retor provoca no seu ouvinte através do discurso, isto é, a imagem discursiva que este estabelece, devendo apresentar integridade e inspirar confiança para adesão de seus ouvintes. De acordo com Gomes (2024, p. 25), diz respeito a “como o enunciador constrói seu caráter moral ao dizer o que diz”. Assim, o orador poderá utilizar os melhores argumentos lógicos e racionais, mas sem estabelecer vínculos de confiança, de fé e de honestidade com seu público, seu trabalho será inútil.

Por fim, o *pathos*, também de dimensão afetiva, de viés psicológico, diz respeito à emoção que o retor conseguirá despertar ou imprimir sobre os seus ouvintes, “a reação a ser desencadeada” (Mosca, 2001, p. 22), sentimentos que serão determinantes para que o seu auditório se posicione contra ou a favor de seu discurso, envolvendo “todas as manifestações da irracionalidade emocional.” (Fonseca, 2001, p. 110) Assim, o orador terá mais sucesso se despertar em seu auditório emoções, paixões e sentimentos que irão corroborar seu raciocínio.

Dentro da arquitetura do sistema retórico de Aristóteles ainda existem outros componentes fundamentais. Em relação ao *logos*, o filósofo estabelece dois recursos argumentativos, sendo o *exemplo* e o *entimema*: o primeiro, fictício ou real, diz respeito à utilização de casos particulares do passado para convencer o auditório sobre o que é geral e sobre o futuro; o segundo diz respeito às premissas verossímeis e prováveis, as quais, apesar de não serem universais ou verdadeiras, são aceitas pela maioria do público e, portanto, defensáveis pela retórica, sendo considerados como silogismos retóricos.

Ao último recurso, Aristóteles ainda agrega os lugares-comuns (*topoi*), que funcionam como esquemas cognitivos, tipos de argumentos, acessíveis ao orador que facilitam a sua construção, funcionando como estruturas de pensamento que ancoram as ideias, as possibilidades e que acessam o repertório necessário para a elaboração dos entimemas a fim de organizar a argumentação de forma rápida e eficaz. Assim, vejamos o exemplo trazido por Aristóteles:

Outro tópico é o do mais e o do menos; por exemplo: “se nem os deuses sabem tudo, menos ainda sabem os homens”. O que equivale a dizer: “se de fato uma afirmação não se aplica ao que seria mais aplicável, é óbvio que também não se aplica ao que seria menos”. O argumento, “uma pessoa que bate nos vizinhos, também bate no pai”, assenta no raciocínio seguinte: “se há menos, também há o mais”, visto que se bate sempre menos nos pais do que nos

vizinhos. Ou então empregam-se um e outro argumento desta forma: “se uma afirmação se aplica ao que é mais, não se aplica”, “se ao que é menos, aplica-se”, conforme seja preciso demonstrar o que é e o que não é. (Aristóteles, Livro II, cap. 23, 1397b).

Todas essas técnicas e recursos estão compreendidas no âmbito da *inventio* (*invenção*), uma das operações discursivas ou uma das fases do discurso proposta por Aristóteles dentro de sua arquitetura retórica, que se dedica à etapa argumentativo-lógica da persuasão.

Há que se ressaltar, neste momento, na *inventio*, o papel conferido aos gêneros discursivos neste arranjo. Aristóteles propõe que a retórica é afim a três gêneros discursivos: o deliberativo (político), o judiciário (forense) e o epidítico (demonstrativo), cada um com seu auditório específico.

Conforme Reboul (1998, p. 45), o primeiro refere-se ao tempo futuro, para a tomada de decisões políticas que envolvem a coletividade e a cidade, aconselhando ou desaconselhando; o segundo refere-se ao tempo passado, analisando e julgando fatos ocorridos, fazendo com que seu auditório assumira um posicionamento contra ou a favor às teses defendidas; o terceiro, voltado ao tempo presente, em que o orador está à disposição dos elogios, da censura, da moralidade, e geralmente louva “um homem ou uma categoria de homens, como os mortos na guerra, ora uma cidade, ora seres lendários como Helena...” (Reboul, 1998, p. 45).

A segunda fase do discurso diz respeito à *dispositio* (*disposição*), que se propõe à ordenação dos argumentos e à promoção da organização interna do discurso. Fazem parte desta organização interna: a) o *exórdio*, que diz respeito ao início do discurso e que se propõe a convocar e atentar o auditório para o que será dito; b) a *narração*, que se propõe à exposição dos fatos, devendo ser clara, breve e credível; c) a *prova* ou *confirmação*, que se propõe à confirmação e a provar a tese defendida, dedicando tempo à refutação das teses contrárias, tendo o *logos* e o *pathos* como técnicas essenciais; d) o *epílogo*, que corresponde ao fim do discurso, que poderá, entre outras coisas, resumi-lo, destacando as partes mais importantes, incitando as paixões e trazendo mais afetividade para o discurso (Reboul, 1998, p. 54-60). Vale ressaltar, por fim, que cada elemento interno do discurso acima descrito terá maior ou menor relevância e ênfase a depender do gênero do discurso utilizado, e que cada um estabelecerá uma interrelação singular e de complementaridade com as técnicas de argumentação (*logos*, *pathos* e *ethos*).

Ademais, a *elocutio* (*elocução*) é também uma operação discursiva relevante na teoria aristotélica da retórica. Esta diz respeito à ornamentação, ao trabalho realizado com a linguagem no discurso e está diretamente ligada à capacidade de escrita ou de oratória do retor, bem como

ao seu estilo. Para que seja eficaz, o discurso deve ser: a) conveniente, isto é, estar adequado ao estilo que cada situação ou gênero do discurso permite; b) claro, adaptando-se a cada auditório; c) vivaz, devendo o orador desdobrar-se para cativar seu auditório, ser marcante, agradável, autêntico, deixando em evidência o seu *ethos* (Reboul, 1998, p. 61-64).

Por último, passemos à última operação discursiva proposta por Aristóteles: a *actio* (*ação*). Este mecanismo trata do ato de proferir o discurso, dando relevância a elementos como a respiração, pausas, dicção, uso de gestos entre outros recursos externos à linguagem que angariam o público, desde que sejam pertinentes ao discurso e aos fins argumentativos e persuasivos a que se propõe, e ao gênero discursivo no qual se manifesta.

Em suma, conforme demonstrado, podemos apontar que Aristóteles foi o primeiro pensador a se debruçar com rigor filosófico sobre a retórica e seus procedimentos de argumentação, estabelecendo categorias e técnicas argumentativas que perduram até os nossos dias, construindo as bases sistemática e racional do estudo da retórica.

Com isso, o filósofo transformou a retórica em uma disciplina com fundamentos claros e objetivos, essencial para a comunicação. Assim Reboul (1998, p. 24) nos auxilia a resumir nosso pensamento: Aristóteles transforma a retórica em algo “muito mais plausível e eficaz. Entre o ‘tudo’ dos sofistas e o ‘nada’ de Platão, a retórica se contenta com ser alguma coisa, porém de valor certo”.

1.2 A retórica e a argumentação na contemporaneidade

Convém destacar que a retórica e a argumentação não deixaram de ser estudadas, desenvolvidas e, inclusive, renegadas após as contribuições de Aristóteles. Muitos pensadores da Roma Antiga, da Idade Média, da Idade Moderna até o século XIX se debruçaram, de certa maneira, sobre o assunto.

No final do século XIX, ao passo que a retórica se aproximou dos estudos de estilo, das figuras de linguagem, da ornamentação do discurso, até ser considerada como “cientificamente invalidada como método por ser incapaz de produzir o saber positivo” e “violentamente criticada como disciplina não científica”, conforme nos evidencia Plantin (2023, p. 13-19); a argumentação se aproximou do universo jurídico e teológico, figurando “em péssima posição” e sendo “profundamente deslegitimada” (Plantin, 2023, p. 17-20).

Embora tal realidade seja desastrosa para as duas artes, elas encontram um novo cenário no decorrer do século XX, sobretudo a partir dos anos 1950 no contexto pós-guerra. Assim

como os sicilianos se libertaram dos regimes autoritários e passaram a gerir seus problemas pessoais e sociais a partir do diálogo e da democracia, a Europa passou por um processo de renascimento do *logos* após os regimes autoritários nazistas e fascistas, promovendo o desenvolvimento de “um modo de discurso democrático racional” (Plantin, 2023, p. 21).

É nesse ambiente de renascimentos e reconstruções, e não menos de crise, que a retórica e a argumentação retomam suas origens aristotélicas e são revalorizadas, tendo como marco a publicação do “Tratado da argumentação: a nova retórica” (2014), de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca.

Para esses autores, se a retórica clássica se preocupava com o “uso da linguagem falada, do discurso, perante uma multidão reunida na praça pública”, a nova retórica se preocupa “sobretudo com a estrutura da argumentação”¹, não devendo haver limitações ao discurso oral dada “a importância e o papel modernos dos textos impressos”² (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 6), o que se traduz na percepção de que a retórica e a argumentação estarão mais próximas das manifestações discursivas cotidianas.

Dessa maneira, a argumentação passa a constituir um quadro concreto de interações, com as seguintes condições, de acordo com Serra (1996, p. 6):

“[...] ela é **situada**, insere-se num **determinado contexto**, dirige-se a um **auditório determinado**; o orador, pelo seu discurso, visa exercer **uma ação** (de persuasão ou convicção) sobre o auditório; os auditores devem estar dispostos a escutar, a sofrer a ação do orador; querer persuadir implica a **renúncia, pelo orador, a dar ordens ao auditório**, procurando antes a sua **adesão intelectual**; essa adesão nada tem a ver com a verdade ou a falsidade das teses que o orador procura defender, mas antes com o seu poder argumentativo; argumentar implica, finalmente, pressupor que tão possível é **defender uma tese como a sua contrária.**” (grifo nosso)

Assim, evidencia-se a importância tanto dos elementos linguageiros quanto dos situacionais que balizarão a construção dos procedimentos retóricos e argumentativos e a sua análise no âmbito da nova retórica, como o contexto e o auditório, os quais farão com que uma

¹ Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 8) aprofundam o objeto do Tratado: “Nosso tratado versará sobre *recursos discursivos* para se obter a adesão dos espíritos: apenas a técnica que utiliza a linguagem para persuadir e para convencer será examinada [...]” (grifo dos autores). Ver: p. 8-9.

² Hoje, não podemos deixar de considerar a grande relevância dos textos e discursos nato-digitais, destacando seus aspectos constitutivos, de produção, circulação e recepção com técnicas muito avançadas que veiculam discursos produtivos do ponto de vista retórico e argumentativo, ampliando nosso campo de ação enquanto professores e analistas.

tese, ideia, juízo ou opinião se tornem aceitáveis em determinado contexto e para determinado auditório.

Não obstante, estabelece-se os princípios que instalam a nova retórica: a democracia, o diálogo, a expressão de pensamentos, a alternativa e a diversidade, num cenário em que a verdade absoluta e científica dos autoritaristas e da lógica formal, respectivamente, “cede à questão da confiança (em que é que devemos confiar?) e à importância das condições persuasivas geradoras de confiança, identificação e assentimento.” (Grácio, 2020, p. 31).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) buscam, então, a solução para os desacordos e conflitos por meio da racionalidade e da intersubjetividade. Nesse sentido, os locutores e seus auditórios³ poderão estabelecer uma razoabilidade consensual, cuja base está nas trocas verbais e nos diálogos argumentativos, os quais definem vínculos/cisões que respeitam a racionalidade e a liberdade de decisão de cada indivíduo que interage. Dessa forma, a persuasão, produto final da troca, é ressignificada como uma das práticas essenciais do discurso humano.

Em suma, pode-se dizer que a Nova Retórica avança quando vê a argumentação para além dos princípios da lógica formal, concebendo-a como um processo prático e contingente, delineando seus caminhos para tornar-se uma prática social enraizada em convenções culturais, em interações comuns cotidianas, cujos fins são o compartilhamento de raciocínios, de questionamentos, de ideias, visando a contribuição para um raciocínio coletivo mais refinado.

Dessa maneira, haverá o estabelecimento de acordos plausíveis e aceitáveis sem coação, sem opressão, não obrigando os interlocutores a renunciarem “à Razão em proveito do irracional ou do indizível”, conforme propõe Michel Meyer no prefácio ao Tratado da Argumentação. Todavia, esse processo de persuasão de nenhuma forma é neutro e transparente, e, embora não seja coercitivo, pode estar impregnado por questões de poder.

É nesse sentido que Ruth Amossy (2020) aproxima a retórica e a argumentação da Análise do Discurso (AD), na medida em que as considera como práticas sociais concretas, cotidianas e constitutivas dos discursos, dedicando-se a “esclarecer os funcionamentos discursivos” da argumentação (Amossy, 2020, p. 11). Ao fazer essa aproximação, a autora fornece um dos desenvolvimentos mais recentes da teoria e dos estudos da argumentação, fundando a **Argumentação no Discurso como um ramo da Análise do Discurso**,

³ Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) não restringem a ideia de “auditório” a um público disposto fisicamente em relação a um locutor/orador. A ideia de auditório é expandida no sentido de ser “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (p. 22), quer seja através de textos escritos ou orais, quer seja na presença ou na ausência física de um público específico.

constituindo-a como uma abordagem que vai além dos aspectos puramente textuais ou lógicos da argumentação, mas com um enfoque sociodiscursivo.

Essa nova abordagem, que agrega os fundamentos da Nova Retórica e um olhar discursivo sobre o fenômeno da argumentação, que mobiliza uma série de outras teorias, relaciona a linguagem, a retoricidade e o contexto histórico dos discursos, elementos esses que estarão articulados na sua produção, circulação, recepção e análise, considerando ainda os seus impactos sociais. Assim, a pesquisadora sublinha a ideia de que argumentar é inseparável das práticas discursivas e sociais em que podemos nos inscrever enquanto sujeitos sócio-históricos.

Com essa perspectiva mais ampla sobre retórica e argumentação, Amossy (2020) não restringirá seus estudos e análises apenas aos discursos que estabelecem explicitamente um conflito e a intenção de defender uma tese para sua aceitação, mas propõe um “*continuum* que apresenta modalidades argumentativas diversas”, na medida em que os discursos explicitamente conflituosos convivem com outros discursos que ocultam ou diluem sua tentativa de influenciar o outro (Amossy, 2020, p. 43).

Então, a professora propõe duas dimensões distintas que contemplam esses diferentes tipos de discurso: i) os discursos com **visada argumentativa**, que visa a adesão explícita de uma tese por um determinado público, como os debates, o discurso político, entre outros, que são concretizados em um rol limitado de gêneros discursivos; e ii) os discursos que apresentam e visam “compartilhar um ponto de vista sobre o real, reforçando valores, orientando a reflexão”, tais como os textos literários, uma descrição narrativa, “trocas do cotidiano, ou do discurso midiático de informação” (Amossy, 2020, p. 46), compõem o espectro da **dimensão argumentativa**, sendo possível afirmar que todo texto-discurso possui uma dimensão argumentativa.

A partir disso, podemos apontar que qualquer discurso ou trocas linguageiras cotidianas estabelecem um diálogo argumentativo que pode visar a tomada de posições ou mesmo uma reflexão mais refinada sobre um tópico, fazendo com que a argumentação vá “muito além da fala cuja vocação declarada consiste em persuadir” e inscreva-se nos discursos e nas “conversações mais ordinárias e dos textos literários menos ‘engajados’”. (Amossy, 2020, p. 47).

Na mesma esteira, aprimorando as proposições aristotélicas e os pensamentos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, Amossy não estabelece uma separação entre as ideias de retórica e de argumentação, pois, segundo ela, se quisermos abranger “todas as modalidades segundo as quais a fala tenta agir no espaço social” é necessário tornar tais termos permutáveis, pois

necessitamos “cobrir um vasto inventário de discursos que ora conquistam a opinião, ora simplesmente orientam o olhar”. (Amossy, 2020, p. 11).

Assim, chegamos a uma definição mais produtiva e ampla sobre o nosso objeto, que considera a multiplicidade de discursos coexistentes na contemporaneidade:

Daqui em diante, toma-se como objeto a ‘argumentação’ com a seguinte definição: os meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema. (Amossy, 2020, p. 47).

A partir da definição e refinamento do seu objeto, podemos perspectivar a argumentação a partir de algumas dimensões. Em primeiro lugar, temos a aproximação da argumentação a uma dimensão linguageira, o que significa dizer que os processos argumentativos serão observados a partir dos usos da linguagem cotidiana e ordinária, das escolhas de elementos linguísticos e do encadeamento das ideias no discurso.

Não obstante, a argumentação também possui uma dimensão comunicacional, pois, segundo Amossy (2020, p. 41), “visa a um auditório”, numa dada situação de comunicação, que estabelece uma relação de interlocução com o enunciador, fazendo com que o encadeamento lógico da argumentação esteja de acordo com a situação comunicativa em que os sujeitos estão inscritos, estabelecendo um grau suficiente de coerência entre a construção da argumentação e a situação em que acontece.

Da mesma forma, a autora aponta a existência de outras dimensões constitutivas da argumentação verbal, como: i) a dialógica, em que a argumentação deve adaptar-se ao auditório em questão, confrontando discursos e pontos de vista já pré-existentes; ii) a genérica, que vincula o discurso argumentativo a sua realização por meio de um gênero discursivo, o qual estabelece os papéis dos sujeitos, os quadros de enunciação e as suas finalidades; iii) a figural, apropriando-se de figuras de estilo e revelando a sua importância na persuasão; e iv) a textual, que estabelece o desenvolvimento textual da argumentação, promovendo a coerência entre os enunciados.

Portanto, Ruth Amossy inova ao defender que a argumentação faz parte da natureza do homem, que está no cotidiano das interações linguageiras, das mais comuns às mais elaboradas, no escrito e no falado, comportando-se “como uma situação discursiva, que é marcada pela tentativa de fazer aderir não somente a uma tese, mas também a modos de pensar, de ver, de sentir.” (Leal, 2024, p. 139).

Para encerrar esta seção e para tornar tal exposição teórica mais didática (ou o caminho menos tortuoso) para os leitores/professores, propomos o quadro-síntese abaixo, contendo relevantes formações teóricas e conceituais sobre retórica e argumentação, desde a antiguidade clássica até nossos dias atuais:

Quadro 1: Esquematisação do desenvolvimento da retórica e da argumentação em uma perspectiva histórico-conceitual⁴

PERÍODO HISTÓRICO	PENSADORES RELEVANTES DO PERÍODO	CONCEPÇÃO GERAL	PROPOSIÇÕES
Antiguidade Clássica grega	<ul style="list-style-type: none"> - Sicilianos (Córax e Tísias) - Sofistas - Sócrates - Platão - Aristóteles 	Retórica e Argumentação são concebidas como artes/técnicas de persuasão e de construção de argumentos persuasivos, visando um público em uma praça/assembleia pública, na tentativa de buscar a adesão de teses e a defesa dos direitos individuais e coletivos.	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização da retórica e da argumentação enquanto técnicas a serem ensinadas. - Defesa da relatividade, da verossimilhança e do plausível, em detrimento de uma verdade/tese absoluta e imposta pela força. - Reflexões filosóficas sobre retórica e argumentação que fundamentam seus princípios. - Estabelecimento dos dispositivos retóricos (<i>logos, ethos e pathos</i>) e dos componentes do discurso retórico (<i>elocutio, dispositio</i> etc.). - Papel relevante da eloquência e da linguagem falada. - Relevância da construção lógica do argumento para se atingir a persuasão.

⁴ Embora os teóricos latinos, medievais e modernos da retórica não tenham sido discutidos ao longo desta seção, sua inclusão no quadro explicativo se justifica pela relevância histórica e intelectual que possuem no desenvolvimento da retórica e da argumentação. Ao apresentá-los de forma sintética, buscamos oferecer uma visão mais ampla e cronologicamente articulada da evolução desses saberes, destacando como diferentes períodos e pensadores contribuíram para a consolidação da retórica como instrumento essencial de expressão, persuasão e reflexão crítica.

Roma Antiga	<ul style="list-style-type: none"> - Cícero - Quintiliano 	Retórica como arte que visa persuadir pela palavra, indispensável para o exercício do poder e da cidadania.	<ul style="list-style-type: none"> - Ideia de que é impossível separar a retórica dos demais acontecimentos/conhecimentos, instituindo uma “interdisciplinaridade” nos estudos da retórica. - É necessário falar com propriedade e justeza para atingir a persuasão. Arte do bem dizer.
Idade Média	<ul style="list-style-type: none"> - Santo Agostinho - São Tomás de Aquino 	Retórica e Argumentação são consideradas instrumentos de comunicação e defesa da fé.	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução dos princípios aristotélicos no discurso religioso visando a defesa da fé cristã através da razão.
Idade Moderna	<ul style="list-style-type: none"> - René Descartes - Iluministas 	Retórica e Argumentação como instrumentos para se estabelecer um discurso lógico-racional, visando a construção do conhecimento e da verdade científicos.	<ul style="list-style-type: none"> - Propõe uma racionalidade analítica e demonstrativa, em oposição a uma racionalidade argumentativa. - O pensamento retórico clássico é deslegitimado, na medida em que não pretende e não pode chegar a uma verdade absoluta, coletiva e inquestionável.
Século XIX	<ul style="list-style-type: none"> - Teóricos do Positivismo - Gottlob Frege 	Retórica é conceptualizada a partir do discurso literário e teológico, sendo tomada como elemento de estilo e vista sob o viés das figuras de linguagem. A argumentação também assume um viés teológico de defesa da religião e da fé, do Direito e é vista como uma forma depreciada da silogística.	<ul style="list-style-type: none"> - Intensificação do pensamento e do discurso cientificista. - Base nas evidências científicas e na lógica formal. - O pensamento positivista não abre espaço para as posições fundadas no bom senso, no consenso ou na opinião. - O saber retórico clássico não é considerado um saber.

			<ul style="list-style-type: none"> - Incompatibilidade entre a argumentação retórica religiosa e a realidade da prova científica. - A lógica não subsidia a construção do bom discurso, mas torna-se um ramo da matemática. - Deslegitimação da argumentação clássica. - Desenvolvimento dos estudos de estilo e do discurso literário.
Século XX	- Chaim Perelman, Lucie Olbrechts- Tyteca, Toulmin, Plantin	Retórica e Argumentação enquanto técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão de um público/auditório/interlocutor às teses que se lhes apresentam ao assentimento.	<ul style="list-style-type: none"> - Produzem a obra “Tratado sobre a argumentação: a nova retórica”. - Promovem o renascimento da retórica grega após amplo domínio do pensamento cientificista de Descartes sobre razão, raciocínio e verdade. - Dedicam-se ao estudo das técnicas argumentativas. - Argumentação como ato de persuasão. - Ênfase em textos escritos e na linguagem como instrumento de ação. - Afastam-se da lógica formal, da certeza dos cálculos, abandonando a noção de verdade absoluta e científica, rompendo com a racionalidade demonstrativa e da evidência. - Defendem a lógica do preferível, do razoável e do opinável, resgatando a valorização do

			<p>verossímil e estabelecendo uma dimensão intersubjetiva da argumentação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retórica e Argumentação são termos permutáveis, não possuem uma distinção explícita.
Século XXI	- Ruth Amossy	<p>A argumentação é considerada como os meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Funda a teoria da Argumentação no Discurso. - Argumentação e Retórica são termos permutáveis. - A argumentação como prática social concreta, cotidiana e constitutiva dos discursos. - Abordagem que vai além dos aspectos puramente textuais ou lógicos da argumentação, mas com um enfoque sociodiscursivo. - Perspectiva ampla que relaciona a linguagem, a retoricidade e o contexto histórico dos discursos. - Noções de visada e de dimensão argumentativa que ampliam o inventário de textos passíveis de serem analisados sob o ponto de vista da argumentação. - Estabelece as dimensões da argumentação (textual, comunicacional, genérica etc.). - Reflete sobre como o discurso faz crer, sentir, questionar, refletir e debater.

			<ul style="list-style-type: none"> - Argumentação presente em todos os momentos da nossa vida que requerem opinião. - Proposta que se alinha com os textos produzidos na contemporaneidade, levando em conta seus contextos de produção, circulação e recepção, dando visibilidade tanto aos textos escritos quanto orais, físicos ou produzidos em meios digitais.
--	--	--	---

2 RECONFIGURANDO A SALA DE AULA

Como exposto, nosso ponto inicial de viagem, em espaço e tempo, remonta a Antiguidade Clássica Ocidental. Nesse percurso, percebemos as transformações e movimentos pelos quais a retórica e a argumentação passaram, apontando seus pontos fortes, sua decadência, renascimento e renovação que garantiram a sua sobrevivência até a atualidade.

Podemos afirmar, sobretudo, que a argumentação e a retórica podem ter sido relegadas a um segundo ou terceiro plano no cenário científico-acadêmico historicamente, mas não podemos dizer que elas não sobreviveram ou que ficaram restritas a um pedaço de século ou de era. O mesmo não se poderá dizer do Positivismo, por exemplo. Assim, abrem-se caminhos possíveis de viver a retórica e a argumentação hoje, nas salas de aula do Brasil, no segundo quartel do século XXI.

Considerando as fontes apresentadas até aqui, para continuar falando deste tema é necessário estabelecer duas convenções: estamos diante de uma retórica argumentativa que se realiza nas interações, e, da mesma forma, passaremos a utilizar os termos retórica e argumentação como sinônimos, conforme propôs Amossy (2020), seguindo a linha de pensamento de Michel Meyer (2007, p. 33): “Hoje em dia, não se pode mais privilegiar a argumentação em desfavor da retórica, ou o contrário, e é realmente necessário unificar a disciplina.”

2.1 Reconstituição ontológica e epistemológica da sala de aula

2.1.1 Apontamentos ontológicos

Um primeiro conceito-chave para entender a retórica, desde a antiguidade, é a **cidadania**, que revela o sentimento de pertencimento, de comunidade e de coletividade em relação aos problemas da *polis*, onde a competência retórica era valorizada pelos indivíduos que se dedicavam a levar as questões das cidades à *ágora*, lugar de convívio e de comunicação. Dessa forma, a formação retórica era concebida como uma parte significativa da formação do cidadão, uma das habilidades necessárias para o exercício da cidadania. Assim, percebemos que a linguagem e o raciocínio caminharam juntos para o desenvolvimento da democracia e, conseqüentemente, das sociedades.

Outro conceito relevante é o de *doxa*, que é percebido como o conjunto de ideias do senso comum, das crenças, convicções, expectativas, perspectivas e representações mentais que são aceitas e admitidas por uma dada comunidade em um determinado tempo. Estamos no domínio exato da opinião, do desacordo e da discrepância, de onde emergem as individualidades, a não unanimidade e as maneiras diferentes de conceber e lidar com a realidade.

Por fim, apresentamos a noção de **interação**, a qual será instalada entre o orador e o seu auditório, que colocarão em evidência e em contraponto um discurso e seu contradiscurso (Plantin, 2023, p. 74) de forma perspectivada, esquematizada e tematizada, produzindo “interações linguística e discursivamente organizadas em torno de um conflito que, por sua vez, condiciona o desenrolar da argumentação.” (Piris; Gonçalves-Segundo, 2023, p. 125). Assim, a interação colocará em perspectiva a diferença e a multiplicidade dentro de um contexto enunciativo.

A partir desses três elementos fundamentais, podemos propor que a retórica e a argumentação são formas de negociar e de gerir, respectivamente, a diferença, conforme propõem Meyer (2007, p. 25) e Plantin (2023, p. 74). Dito de outra forma, a partir delas as diferenças (as *doxas*) poderão ser colocadas em evidência num processo interativo, visando o debate plural e, conseqüentemente, o exercício da cidadania.

Dessa maneira, a retórica e a argumentação poderão ser inseridas e validadas de forma significativa nas salas de aula quando, finalmente, as diferenças, crenças, perspectivas, dúvidas, convicções, ideologias e a individualidade puderem se manifestar e interagir sem constrangimentos, por meio de um processo gerenciado e planejado, em sintonia com as diversas áreas do saber, a partir de diferentes textos e discursos do cotidiano, concebendo o

poder de ação da linguagem, visando, assim, desenvolver a agência e a capacidade de raciocínio para a cidadania.

É necessário, então, refletir sobre como tornar a sala de aula esse lugar, por excelência, do dissenso, para que a retórica e a argumentação sejam validadas e se tornem de fato um objeto de ensino atingindo os fins a que se propõem.

O primeiro aspecto a se considerar é que o mundo mudou e, juntamente com ele, as pessoas, as escolas e as salas de aula. O público das salas de aula hoje não é mais aquele que recebe as normas gramaticais passivamente e à parte do mundo real: a fluidez da comunicação, da informação e das mudanças sociais, históricas e culturais proporcionadas pelas tecnologias demanda outra postura dos nossos alunos e, principalmente, dos professores.

Nesse sentido, as relações e as práticas nesse espaço não podem permanecer desconexas dos movimentos do mundo ou indo em sentido contrário, e, ao invés de relações e práticas depositárias e bancárias, será mais produtivo estabelecê-las a partir de um viés construtivista entre os sujeitos envolvidos naquele espaço: relações que levam em conta a diversidade, a diferença, as diversas linguagens e discursos, o diálogo, a atividade, as identidades e as negociações.

Não se tratará de diminuir o papel do professor e a sua autoridade, mas de ressignificá-los a partir de uma mudança histórica que promoveu um rasgo no tecido da sociedade e da homogeneidade, tornando-o um incentivador e engajador, ao invés de um mero expositor.

O segundo momento, que decorre do primeiro, é promover a sala de aula enquanto um “espaço de afinidade”, que, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2023, p. 64), quer dizer os

lugares virtuais ou físicos de aprendizagem informal, onde os participantes têm a oportunidade de aprender com outros que compartilham um interesse, objetivo ou empreendimento. Como nesses espaços há possibilidade de muitas negociações, eles podem ter efeitos positivos na formação das identidades, promovendo variedade e divergência mais do que uniformidade convergente. (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2023, p. 64).

Sabemos certamente que a sala de aula não é um lugar de aprendizagem informal. Porém, os princípios desse espaço de afinidade vão ao encontro daqueles que defendemos: um espaço onde existe o compartilhamento de ideias, interesses, objetivos, empreendimentos; a negociação linguageira, de pontos de vista, de aspectos sócio-histórico-culturais; que promove a construção de uma identidade cidadã a partir das trocas; e que deve promover a divergência e a diversidade.

Se um espaço de aprendizagem informal é capaz de empreender todas essas aprendizagens, por que a sala de aula com todos os recursos institucionais, culturais e sociais não seria também? Talvez estaremos caminhando a passos lentos nesse sentido porque as salas de aula têm suas portas voltadas para dentro dos prédios e não totalmente para fora deles.

Precisamos de estar atentos ao que o mundo real nos apresenta e nos demanda, abordando e discutindo questões desse mundo na sala de aula, criando possibilidades de resolver e de propor problemas, na mesma intensidade a que nos dedicamos ao ensino da sintaxe, da morfologia, da ortografia, das figuras de linguagem etc., uma vez que são as formas materiais pelas quais as atribuições de sentidos, as interações, as *doxas* e os desacordos se manifestam em textos e discursos cotidianos, os quais precisam ser compreendidos e interpretados em seus diversos aspectos e formas.

Mas como trazer o mundo para a sala de aula ou como abrir as suas portas para ele? Paulo Freire (1989) postula que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Ao propor isso, o pedagogo não anula nenhuma das instâncias apresentadas, mas estabelece uma necessidade primeira: colocar-se como sujeito no mundo, estar atento a ele, conhecendo-o, lendo-o, posicionando-se e inserir a sua aprendizagem no campo da aprendizagem formal.

Nessa perspectiva, no âmbito da sala de aula, o professor deve possibilitar um espaço de leitura do mundo e desempenhar o papel de ajudador e guia, fazendo com que os alunos possam ser capazes de se encontrarem e se confrontarem com o mundo real, onde as individualidades, ideologias e poderes se manifestam. Defrontando-se, surgirá a necessidade de compreender o mundo em sua diversidade e contradições, o que exige uma postura ativa e reflexiva.

Diante disso e considerando que “toda compreensão se faz com as contrapalavras” (isto é, em meio às contradições) e que toda compreensão deve levar a uma interpretação, os professores e alunos não apenas apreenderão o mundo, mas também o transformarão. Eles levarão “adiante e para frente aquilo que se aprendeu” (Geraldi, 2013, p. 17) e, através de práticas conscientes, atribuirão novos sentidos e serão capazes de promover transformações no mundo, em uma ação crítica, tornando-o possível e acessível aos outros.

Assim, a sala de aula se estabelece como uma nova *polis* e uma nova *ágora*, onde a formação para o mundo e a formação para a palavra se entrelaçam, permitindo o exercício da reflexão, da ação e da cidadania. Não obstante, promoverá o exercício da humanidade, reafirmando a nossa condição de sujeitos capazes de transformar e interagir com o mundo em sua complexidade.

É nesse ambiente que a retórica e a argumentação podem ser inseridas significativamente na sala de aula, pois as contradições, as confrontações, as contrapalavras, os desacordos e os dissensos poderão interagir e ser colocados em cena sem coações, com a prerrogativa de colocar o mundo real e as suas diversas representações em perspectiva. Ademais, os sujeitos poderão compartilhar discursos, falas e realidades de forma colaborativa e construtiva, evidenciando, dessa forma, o caráter dialógico da argumentação e a natureza dialógica que a sala de aula deve assumir.

Todavia, os exercícios argumentativos e retóricos e, da mesma forma, o papel do professor nesse contexto não se sustentam e se desenvolvem por si só, ou pela qualidade do raciocínio, das técnicas e das metodologias aplicadas. Conforme propõe Grácio (2020, p. 36), essas atividades de compartilhamento fundamentadas na racionalidade (*logos*) estão ancoradas também na empatia que se estabelece entre os sujeitos na sala de aula, “no *pathos* da sociabilidade. Não é a razão que resolve, não é na certeza do raciocínio que encontramos a razão do assentimento, mas sim na base da empatia social, na dimensão empática das relações humanas em cima da qual as razões podem funcionar.”

Dessa maneira, o *pathos* também atuará como elemento que tornará possível a instalação de processos retóricos e argumentativos na sala de aula, estabelecendo relações empáticas entre os sujeitos ali presentes, relações que possibilitam o reconhecimento do outro, das suas necessidades e das suas *doxas* como possíveis de se manifestarem, em um princípio de alteridade. Assim, as negociações poderão ser instaladas e as discordâncias e conflitos poderão encontrar solo fértil para sua solução pacífica, em detrimento das violências e do autoritarismo.

Em suma, defendemos que a sala de aula e os sujeitos ali interagindo se abram para o mundo, para os problemas da contemporaneidade, promovendo um espaço de afinidades, e que, se transformando, promovam as relações, as trocas, as diferenças, a alteridade e a empatia. É nesse espaço de dizer-agir que teremos as trocas argumentativas se desenvolvendo em meio as interações.

2.1.2 Inscrições epistemológicas

Emergindo das relações e interações interpessoais e intersubjetivas, a argumentação torna-se, então, uma dimensão constitutiva do discurso, uma prática social e também uma situação discursiva.

Voltando à Argumentação no Discurso, de Ruth Amossy (2020, p. 11-12), veremos que a argumentação e a análise argumentativa deverão levar em conta o contexto de produção,

circulação e recepção, situando “a fala a um lugar social e a quadros institucionais”; verificando “o estatuto do orador, as circunstâncias sócio-históricas em que ele toma a palavra ou a pena, a natureza do auditório visado, a distribuição prévia dos papéis”; percebendo as “opiniões e crenças que circulam na época”, entendendo que o orador e também o seu auditório são atravessados “pela fala do outro, pelas ideias preconcebidas e pelas evidências de uma época”, isto é, “pelas possibilidades de seu tempo”.

Assim, a argumentação não se limitará apenas a uma técnica de persuasão, mas poderá ser vista como um fenômeno social e discursivo profundamente ligado às práticas culturais e ao contexto de comunicação. Logo, estamos diante de uma argumentação que se realiza nas interações, de forma dialógica, discursiva e num dado contexto de enunciação; que terá como qualidade não ser um raciocínio abstrato, mas um discurso que se desenvolve em situação, que é capaz de modelar os modos de ver e de pensar do outro e de si próprio, demonstrando “o poder da palavra em sua dimensão de troca social”. (Amossy, 2020, p. 21).

Diante de todas as variáveis discursivas e situacionais da produção argumentativa e também da condição humana, não será possível situar a argumentação no campo da verdade absoluta e inquestionável. Com isso, o professor deverá situá-la, de forma clara, na esfera da produção de convicções, sendo necessário nas trocas verbais em sala de aula a “busca de um acordo sobre o razoável”, sobre o que “parece plausível e aceitável”, exercitando “a razão prática” e desenvolvendo as dimensões social e ética dos alunos (Amossy, 2020, p. 8).

Ainda de acordo com a autora, “o verossímil e o opinável constituem o princípio da força da retórica, pois permitem raciocinar e comunicar em função de normas de racionalidade nos inúmeros domínios em que a verdade absoluta não pode ser garantida.” (Amossy, 2020, p. 17). Como postulou Paulo Freire, se a escola deve se abrir e promover a leitura do mundo, quantas “verdades” e “mundos” não são possíveis de entrar e coexistir em uma mesma sala de aula?

Nesse sentido é que o verossímil, o opinável e o discutível devem se fazer presentes nesse lugar, garantindo os princípios da alteridade e da empatia, respeitando e refletindo sobre a possibilidade de existência de inúmeras verdades num mesmo espaço, assim como vários sujeitos e suas formas de representar o mundo.

Mas como gerir tantas possibilidades, tantos mundos e opiniões? Em primeiro lugar, o professor precisa considerar que todos eles são possíveis, que existem e se contrapõem nas trocas verbais em sala de aula a todo momento. Em seguida, fazer com que os próprios alunos tenham essa convicção, estabelecendo um acordo prévio de convivencialidade e de

sociabilidade (Grácio, 2020, p. 29), lidando com as situações, discursos, representações do real e opiniões de maneira pluralista, assumindo o perspectivismo em detrimento do absolutismo.

De acordo com Grácio (2020, p. 33), o “perspectivismo caracteriza-se por albergar a alteridade sob a forma da latência da possibilidade do alternativo”, da diferença, do contraditório e do conflituoso e, assim, garante que as diversas ideias, *doxas* e concepções do real ganhem “estabilidade e lastros ontológicos” (ibidem, p.34).

Como desdobramento do perspectivismo, o autor também coloca em evidência o discutibilismo para pensar a pluralidade e convivencialidade de ideias na sala de aula. De forma objetiva, o discutibilismo propõe que as crenças e opiniões não são definitivas e nem absolutas, podendo ser “alvo de análise e crítica” (ibidem, p. 34), sendo, portanto, discutíveis.

Dessa forma, o perspectivismo, o discutibilismo e a atividade argumentativa estão profundamente interligados. Enquanto o perspectivismo estabelece que existem múltiplas formas de ver a realidade, o discutibilismo complementa essa ideia ao afirmar que, diante dessas múltiplas perspectivas, todas as posições devem ser passíveis de debate e argumentação. Ou seja, nenhuma perspectiva ou opinião é incontestável ou definitiva.

Assim, consideramos que somente concebendo a pluralidade na sala de aula e colocando-a em ação é que será possível geri-la de forma construtiva e produtiva, e não destrutiva e infecunda, criando novas possibilidades de interpretar e de agir sobre o mundo através da argumentação.

Passando de um estado de latência pacífico de uma sala de aula improdutiva, chegamos a uma sala de aula que pauta o desacordo e o conflito, estabelecendo situações de confronto. Assumimos também que o papel do professor não é estabelecer consensos, mas de promover um dissenso elaborado e democrático, ao mesmo tempo em que deve observar o perspectivismo e o discutibilismo como fontes e inspiração para novas práticas em sala de aula.

Habitando o universo do perspectivismo e do discutibilismo, a argumentação não poderá se deter a uma verdade estabilizadora, mas deverá dar caminho à “coerência das opiniões que se pretendem justas no contexto histórico social, situado e concreto, em que se revelam pertinentes”. (Leal, 2024, p. 136). Nesse contexto, a autora chama atenção à justeza que se deve dar ao processo argumentativo: embora ele se torne produtivo em meio à diversidade e à amplitude das ideias, é necessário seguir uma rota, pois não se pode argumentar arbitrariamente.

Argumentar, nesse sentido, é exprimir “as escolhas e as preferências possíveis no horizonte de uma historicidade que à razão permite o esforço de, interpretando e decidindo, ser razoável” (Grácio, 1992, p. 76), ou seja, “não é dizer qualquer coisa ao seu interlocutor, mas

dizer alguma coisa que colabore na produção de sentidos, na compreensão sobre nós mesmos e sobre nossa vida.” (Leal, 2024, p. 136).

Nesse quadro, é possível dizer que a argumentação se desenvolverá em razão de um contexto comunicativo e de um interlocutor/auditório, colaborativa e construtivamente, mediante acordos entre ambos, a partir da organização do trabalho com a linguagem. Para Paulinelli (2014, p. 399),

A relação entre orador e auditório fundamenta-se na instauração de um acordo prévio, que é o ponto de partida de toda argumentação. Havendo uma comunidade de espíritos interessada no debate de determinada questão, a instalação de um acordo entre o orador e o auditório é o primeiro passo para que se possa ter a argumentação [...]. (Paulinelli, 2014, p. 399).

Como já apresentamos, o primeiro acordo a ser estabelecido é o da convivencialidade da diferença, que torna possível perspectivar e discutir as ideias que surgem na sala de aula e dar importância às opiniões do outro, verificando como ele percebe e compreende os temas da interação. Nesse sentido, não importará aos alunos e aos professores vencer um debate ou convencer seu interlocutor, mas “produzir algo novo” e “construir um significado que possa ser compartilhado com todos os participantes” da cena argumentativa e fora dela (Santiago, 2018, p. 26).

Assim, a argumentação, através do trabalho de organização da linguagem a partir de diferentes técnicas e recursos, possibilitará a expansão dos horizontes, a produção de novos conhecimentos e o desmantelamento de conceitos e ideias cristalizadas, das verdades absolutas. A argumentação passa a promover o desenvolvimento e a transformação daquelas pessoas e ambiente, da mesma forma a movimentação de discursos, em um jogo de vozes cheio de “incompletude e continuidade, e criando possíveis atividades revolucionárias que afastam a escola do papel transmissivo.” (Santiago, 2018, p. 31).

Em suma, a reflexão sobre a retórica e a argumentação na sala de aula envolve uma profunda reconsideração dos aspectos ontológicos e epistemológicos que atravessam o processo educativo e o espaço escolar. A partir de conceitos como cidadania, *doxa* e interação, pudemos perceber que a argumentação não apenas favorece o exercício da reflexão crítica e do dissenso, mas também se configura como uma prática que negocia as diferenças, favorece o reconhecimento da alteridade e a construção de novos sentidos e incompletudes.

Em um contexto educacional dinâmico, as salas de aula devem ser entendidas como um espaço de troca ativa, onde as contradições e pluralidades são não só reconhecidas, mas também debatidas de forma democrática. A argumentação, portanto, se torna um instrumento não apenas

de formação intelectual, mas de constituição da cidadania, em que o estudante aprende a interpretar o mundo e a agir sobre ele.

Do ponto de vista epistemológico, a argumentação emerge como um processo de construção coletiva de conhecimento, mediado pela linguagem e pelas trocas discursivas entre os sujeitos que assumem as diferenças como possibilidades. Pautados em uma abordagem fundamentada no perspectivismo e no discutibilismo, reconhecemos a multiplicidade de verdades e perspectivas que coexistem na sala de aula, desafiando a ideia de uma única verdade absoluta.

Nesse cenário, o professor assume o papel de facilitador e mediador, estimulando a análise crítica, o diálogo e a negociação de sentidos. A sala de aula não será apenas um lugar de transmissão de conhecimentos, mas um espaço ativo de transformação, onde as práticas argumentativas promovem não somente o desenvolvimento intelectual, como também o engajamento social e ético, preparando os alunos para um mundo cada vez mais plural e desafiador.

Para que isso ocorra de maneira efetiva, os professores devem adotar práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferentes perspectivas e experiências dos estudantes, promovendo um ambiente de diálogo genuíno. Além disso, ao incorporar a argumentação de forma dialógica, interacionista e interdisciplinar, utilizando questões sociais, culturais e cotidianas como base para as discussões, o professor poderá criar oportunidades reais para que os alunos exercitem a escuta ativa, o respeito às diferenças e o pensamento crítico.

3 A TAREFA ARGUMENTATIVA

Até aqui, refletimos sobre as condições ontológicas e epistemológicas que permitem que a sala de aula seja um espaço produtivo para o desenvolvimento da atividade argumentativa, ressaltando o papel do professor nesse processo, os princípios que nos orientam para uma abordagem linguageira e interativa da argumentação, que leva em consideração as diferenças, o contexto de produção, a valorização da multiplicidade e a produção de novos conhecimentos.

Todavia, a partir de agora, interessa-nos discutir as possibilidades de colocar o trabalho argumentativo em ação. Quais conhecimentos, técnicas e recursos são considerados, a nosso ver, valiosos para o ensino da argumentação, e que dão conta de sustentar tais princípios ontológicos e epistemológicos?

Consideraremos, juntamente com Cavalcante (2016, p. 17),

o pressuposto da retórica aristotélica de que, nas interações humanas, em que os interlocutores se influenciam mutuamente, inúmeros recursos (que eu diria não só verbais, mas multissemióticos), micro e macroestruturais são acionados e negociados em termos de *logos*, de *ethos* e de *pathos* para a elaboração dos sentidos que atendam aos projetos de dizer do locutor.

A partir disso, pretendemos discutir perspectivas complementares de trabalho com a argumentação, sempre pensando na justeza e na pertinência dos procedimentos, conforme já discutido, pois, de acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 161), é necessário inserir e articular os elementos da argumentação “num contexto que os torne significativos e lhes confira o lugar que lhes compete no conjunto”, levando nossos alunos a interpretarem as estratégias persuasivas e produzirem novos conhecimentos e estratégias, para além de uma compreensão do seu funcionamento.

3.1 Pensando o trabalho com os gêneros discursivos

Considerando que o perspectivismo e o discutibilismo servem de inspiração para a inserção de novas práticas em sala de aula, começamos apontando que diferentes gêneros discursivos (orais, escritos, multimodais, com dimensão e visada argumentativa) podem e devem ser empregados nas práticas pedagógicas argumentativas, pois a diversidade dos gêneros promoverá:

- a) a diversidade de ideias a serem discutidas;
- b) a possibilidade de refletir e praticar a diversidade de estratégias de mobilização do *ethos*, do *pathos* e do *logos*;
- c) a mobilização e a produção de estratégias textuais-discursivas que sustentarão essas três dimensões;
- d) a reflexão e análise das práticas socio-discursivas, dos papéis, dos lugares institucionais que lhes são associadas e da situacionalidade dos discursos.

Esta perspectiva encontra-se baseada na retórica clássica aristotélica, que, conforme apresentado na primeira seção, começou por subdividir os gêneros e definiu um quadro textual-discursivo de trabalho com a retórica. Além disso, Amossy (2020, p. 41) defende que “a argumentação se inscreve sempre num tipo e num gênero de discurso”, e este, “em relação direta com a sociedade que o institucionaliza, determina finalidades, quadros de enunciação e

uma distribuição prévia de papéis”, elementos esses que, juntamente com os anteriores, são relevantes para o estabelecimento das interações, para a produção dos sentidos e para interpretação e intervenção crítica.

De acordo com a teórica, os gêneros ainda permitem “socializar a fala individual” (Amossy, 2020, p. 245), colocando em questão as *doxas*, as individualidades e as ideias dos sujeitos. Da mesma forma, estabelecem uma situação enunciativa e de troca na qual são negociados os valores, colocando em confrontação as diversas formações discursivas⁵ e perspectivas de mundo.

Vale refletir que a perspectiva de ensino através dos gêneros discursivos ainda nos proporciona as possibilidades de maior ou menor exploração de determinados elementos discursivos, textuais, retóricos etc. que cada gênero mobiliza ou evoca, tais como a maior ou menor presença do auditório, a construção do *ethos*, a manifestação e representação das *doxas* e a mobilização de interdiscursos.

Por exemplo, em um gênero discursivo como o discurso político, o orador deve mobilizar estratégias que provoquem mais as reações do auditório, atribuindo a este uma importância especial e central no processo interativo e de construção da argumentação e, da mesma forma, se dedicar mais à formação de seu *ethos*. Por outro lado, para a realização de um gênero literário, como o romance, pode ser mais vantajoso enfatizar elementos como os interdiscursos e as *doxas*, diminuindo o papel do auditório na construção do discurso. Concluimos com Amossy (2020, p. 247) que poderemos, nesse sentido, colocar em questão “o modo pelo qual a argumentação pode se desenvolver em um gênero determinado, partindo da hipótese de que ela pode adotar aspectos diferentes e até participar de modos de racionalidade heterogêneos.”

Assim, tendo os gêneros discursivos como balizadores para o trabalho com a argumentação, reforçaremos o seu caráter interativo e discursivo, bem como a noção de que a argumentação é diretamente ligada ao quadro discursivo em que está inserida, destacando a necessidade de mobilizar elementos coerentes e não arbitrários para a sua realização dentro do quadro sócio-histórico e cultural em que se desenvolve.

Caberá, então, aos professores e alunos se apropriarem dos diversos gêneros discursivos disponíveis na sociedade, colocando em reflexão e em prática os seus constituintes, os papéis

⁵ De acordo com Amossy (2020, p. 246), as formações discursivas designam os “conjuntos sociodiscursivos que entram em concorrência com outros, como o discurso socialista do fim do século XIX e, de maneira mais ampla, como o discurso nacionalista que atravessa essa época para além das divisões de partidos.” Utilizamos esse termo para ratificar a noção de que os gêneros podem colocar em evidência, em contraposição e em negociação as diversas visões de mundo divergentes.

dos sujeitos, seus quadros institucionais, suas estratégias de captação e de manutenção, sua situacionalidade, habilidades necessárias e conhecimentos de mundo, visando a compreensão dos temas e sua capacitação para uma intervenção crítica na sala de aula e para além dela, em estreito trabalho de análise textual, discursiva e argumentativa.

3.2 Uma passagem pela microanálise

Em sua teoria sobre a “Argumentação no Discurso”, Ruth Amossy (2020, p. 33) faz uma análise sobre a “argumentação na língua”, de Oswald Ducrot. Esse teórico considera “a argumentação como fato de língua e não de discurso” (Ibidem, p. 35), e disso decorre que a retoricidade não se encontra na discursivização, mas nos sentidos dos enunciados linguísticos, como “parte integrante da língua”, num movimento de desconsideração dos elementos extralinguísticos.

Nesse contexto, o foco está estritamente nos enunciados linguísticos e como esses se relacionam, se encadeiam e se admitem, integrando a retórica à linguística, distanciando-se da retórica clássica aristotélica. Em suma, a pesquisadora estabelece que Ducrot “trabalha de modo muito minucioso sobre os *topoi*, ou sobre os conectores, que permitem o encadeamento dos enunciados na língua.” (Amossy, 2020, p. 36).

Porém, é necessário reconhecer que as ideias de Ducrot, apesar de parecerem contraditórias com as nossas análises e reflexões, possuem relevância nos processos discursivos e argumentativos. Elas possibilitam “a análise da orientação argumentativa dos enunciados, dos *topoi* que asseguram implicitamente seu encadeamento, dos conectores que autorizam, na superfície do texto, esses mesmos encadeamentos.” (Ibidem, p. 37). Dessa forma, será possível analisar e refletir sobre os usos do sistema linguístico que balizam os meios discursivos de argumentação e persuasão, revelando-se como uma ferramenta descritiva e analítica enriquecedora.

No Brasil, uma das representantes das ideias de Ducrot foi a professora Ingedore Koch, que em seu livro “Argumentação e Linguagem” (2011) faz sua filiação explícita às abordagens afins da argumentação na língua, debruçando-se sobre as marcas linguísticas da argumentação. Na obra, Koch destaca que nenhum discurso é neutro e é dotado de intencionalidades, pressupondo que as interações sociais por meio da língua são pautadas pela argumentatividade.

A autora apresenta, primeiramente, a função dos tempos verbais no discurso, distinguindo-os em “tempos comentadores”, que demandam uma “atitude tensa” por parte dos sujeitos diante dos discursos, “pois se trata de coisas que o afetam diretamente” (Koch, 2011,

p. 36); e os tempos narrativos, que tratam de “eventos relativamente distantes, que, ao passarem pelo filtro do relato, perdem muito de sua força” (Ibidem, p.35-36), permitindo um posicionamento menos tenso em relação ao discurso. Nessa perspectiva, a pesquisadora avança em uma dimensão semântico-pragmática da produção de sentidos argumentativos.

Em seguida, passa a analisar a constituição e a manifestação de pressupostos nos discursos. Koch (2011, p. 70) defende que “a pressuposição exerce um papel específico em todo e qualquer discurso, sendo, no nível fundamental da língua, um dos fatores constitutivos do sentido dos enunciados.” Para ela, na mesma esteira de Ducrot, existe uma tipologia de pressupostos que se subdividem em gerais, que se estabelecem nas interações, sem nenhuma relação com a estrutura interna das frases; da língua, manifestados por morfemas determinados; existenciais, constituídos por grupos nominais acompanhados por artigos definidos; adverbiais, representados por morfemas adverbiais, entre outros.

Ademais, apresenta as “modalidades do discurso”, que se tratam “das diversas possibilidades de lexicalização de uma mesma modalidade” (Koch, 2011, p. 71), isto é, como é possível apresentar um discurso, uma ideia, uma mensagem de forma mais ou menos condizente com os propósitos pretendidos através das escolhas lexicais, que, por sua vez, demonstram valores morais, crenças, condutas, afetividades, possibilitando a materialização das *doxas* e sua análise.

A análise ainda se estende para os operadores argumentativos, que levam a uma orientação discursiva dos enunciados através de suas conexões e encadeamentos, possibilitando levar os interlocutores e auditórios às conclusões pretendidas. Linguisticamente, essa categoria se manifesta através conectivos, dos elementos de coesão como “mas”, “porém”, “embora”, “já que” etc.

Por fim, não pretendendo esgotar a obra, Koch (2011) ainda irá abordar as relações interfrásticas (relações entre coordenação e subordinação) e as orações modalizadoras (que funcionam como indicadoras de intenções, expressando ordens, promessas, avisos etc.). Destacamos, finalmente, as topicalizações, as nominalizações, as inversões, que se manifestam no campo léxico-sintático, entre outros recursos que fazem com que as *doxas* possam se manifestar na materialidade linguística e os interlocutores sejam mais ou menos guiados na interação para uma determinada orientação discursivo-argumentativa, corroborando-a ou desconstruindo-a.

Ao observar as estruturas linguísticas como tempos verbais, pressupostos, modalidades do discurso e operadores argumentativos, os alunos são capacitados a identificar como essas escolhas e mobilizações impactam a construção de sentidos e a persuasão no discurso através

do sistema linguístico. A abordagem de Ducrot e Koch demonstra que a argumentação não é apenas uma prática de convencimento, mas um processo intrinsecamente ligado à língua e, a partir desse ponto de vista, é possível desvendar as sutilezas da argumentação e proporcionar aos estudantes uma compreensão profunda de como as escolhas léxico-sintáticas e suas conexões orientam e moldam as interações discursivas, sendo fundamental para o aprimoramento das habilidades argumentativas e retóricas no ensino de linguagens.

Em suma, perspectivar a mobilização e a análise dos elementos linguísticos no contexto da argumentação revela-se essencial para o ensino da retórica e da argumentação, pois oferece ferramentas precisas para compreender e aplicar as estratégias argumentativas de forma eficaz.

3.3 Interações e performances

Apesar de a análise de elementos como corpo e voz não serem objeto de estudo deste trabalho, abrimos uma janela para sua reflexão através da ideia de “performance”. Para Paul Zumthor (1993, p. 222), medievalista e crítico literário suíço, a performance “aparece como uma ação oral-auditiva complexa, pela qual uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida, aqui e agora”. Apesar de sua circunscrição artística e literária, consideramos que a performance é uma ferramenta pedagógica potencial e essencial para a instalação da retórica e da argumentação como objetos de ensino na sala de aula.

Pensar o uso pedagógico da performance aplicado ao ensino de retórica e argumentação pressupõe o princípio da interação, “um aqui e agora” em que diversos elementos estão sendo negociados em um jogo interativo. Nessa perspectiva, alunos e professores colocarão em performance seus mundos e *doxas* no cenário e no palco do mundo real.

Isso significa que os sujeitos em sala de aula promoverão o exercício adequado de suas competências interacionais, de forma coletiva e colaborativa, articulando perfeitamente a situação em que estão inseridos às atividades que desempenham com os outros nessa situação. Factualmente, os alunos poderão exercitar a “introdução e a retomada de tópicos”, “a abertura e o fechamento de trocas, a reorientação de ações em curso, a negociação de saberes, a resolução de problemas interacionais, como o recobrimento de falas, a seleção de interlocutores ratificados, etc.” (Cunha; Oliveira, 2024, p. 165).

Se no campo teatral os atores colocam em cena o seu corpo e a sua voz, no campo argumentativo os sujeitos em sala de aula também não o deixarão de fazer, mas, na mesma medida, haverão de colocar em exercício as técnicas de projeção do seu *ethos* e o estabelecimento das estratégias de patemização, em que corpo, linguagem, raciocínio,

alteridade e sociabilidade se projetarão em uma produção e recepção coletiva de conhecimentos.

Nesse sentido, os alunos não só empenharão a linguagem, mas as dimensões do corpo e as constituições sociais reforçando sua atuação como sujeitos e exercitando sua humanidade, vislumbrando que do outro lado da interação existe um outro eu na mesma condição, com uma ética e uma humanidade significativas que podem conviver (des)harmonicamente.

Essa perspectiva está ancorada na retórica aristotélica clássica, quando Aristóteles, conforme apresentado anteriormente, elenca as operações discursivas da retórica como a *elocutio* e a *actio*, por exemplo. Ademais, somos levados a refletir sobre as possibilidades de trabalho com os gêneros orais e multimissemióticos que privilegiarão a oralidade e as dimensionalidades do corpo, sendo extremamente relevantes e produtivos no desenvolvimento da capacidade argumentativa e interacional. Dessa forma, conforme Amossy (2020, p. 11), ainda acessaremos um vasto inventário de gêneros e de discursos que poderão auxiliar-nos nesse processo de ensino-aprendizagem.

Esse trabalho com a oralidade ainda se justifica considerando que existe, de certa forma, uma negação da fala enquanto objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa. De acordo com a professora Irlandé Antunes (2016, p. 25), com a qual concordamos, há

uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do ‘falar em público’.

Em resumo, defendemos uma aproximação entre o ensino formal, linguístico e as dimensões mais sensoriais, performáticas e interacionistas do discurso. Isso levará a que os alunos e professores, ao participarem desse ambiente de trocas, não apenas utilizem a linguagem para argumentar, mas expressem, por meio de seu corpo, da sua oralidade e das interações sociais suas próprias identidades e posicionamentos.

O papel da *performance* no ensino de retórica é, portanto, entender que as práticas argumentativas não se limitam à estrutura formal do discurso. Ao contrário, elas envolvem uma produção coletiva de conhecimento, em que o discurso não é só uma troca de ideias, mas uma vivência interacional, que envolve as dimensões corporais e sociais dos participantes e estabelece uma ética comunicacional.

3.4 Movimentos retóricos

Com todos esses apontamentos anteriores, o que estamos propondo é uma aprendizagem significativa da argumentação, a qual leva em consideração algumas dimensões, tais quais a linguageira, sociocultural, dialógica, discursiva, interativa e, por fim, cognitiva-discursiva.

Uma aprendizagem significativa é aquela que vai além da compreensão dos elementos apresentados, exigindo uma ação crítica que leva adiante o conhecimento produzido e compartilhado na sala de aula, criando outros conhecimentos e trazendo novos elementos para as perspectivas já dadas. Assim, o processo de aprendizagem significativa está fundamentado no princípio do dialogismo, a partir do qual as trocas entre os sujeitos e entre os conhecimentos poderão ocorrer livremente, de forma legitimada, numa sala de aula reconfigurada para esse fim. Dessa forma, para que essas trocas possam ocorrer de forma dialógica é preciso também operacionalizar práticas e ações de igual modo dialógicas.

Mas estamos falando de quais ações? Estamos colocando em evidência as ações verbais e discursivas que os sujeitos da interação e na interação acionam em sua cognição para promover o desenvolvimento dessas interações, de forma consciente, ativa, significativa e produtiva, dando mais eficiência às negociações dos significados e à argumentação. Essas ações verbais e discursivas possuem o papel de reorientar os caminhos dos discursos, fazendo com que, para além do papel de oponentes, os alunos e professores se transformem em proponentes, propondo mudanças nos encaminhamentos das trocas, a fim de produzir novos conhecimentos, significados e agir de forma ativa sobre o mundo.⁶

Todavia, por estarmos circunscritos em uma teoria da argumentação baseada na Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), achamos mais prudente não adotarmos essa taxonomia de “ações verbais e discursivas”, mas as designaremos de “movimentos retóricos”. De acordo com Leal (2016, p. 32), estaremos nos referindo

⁶ Essas proposições são baseadas em dois princípios da aprendizagem significativa: diferenciação progressiva e reconciliação integrativa. De acordo com Santos, De Chiaro e Rodrigues (2022, p. 64), “na medida em que ideias mais gerais e inclusivas estabelecidas na estrutura cognitiva do indivíduo interagem com ideias novas, elas se tornam mais diferenciadas e novas proposições, exemplos e conceitos mais específicos vão progressivamente sendo incluídos nessa estrutura. A esse processo da aprendizagem significativa é dado o nome de diferenciação progressiva. Já a reconciliação integrativa consiste no processo em que relações de semelhança ou diferença e negociação de inconsistências reais ou aparentes são estabelecidas entre as ideias já assimiladas e as novas.” Essas noções nos demonstram que a aprendizagem significativa serve como balizadora para o ensino da argumentação, da mesma forma que a argumentação é uma ferramenta para a aprendizagem significativa, em uma relação constitutiva.

aos esforços e operações mentais produzidas pelo enunciador, com o objetivo de ir além do argumento apresentado pelo seu interlocutor, acrescentando novos argumentos em busca de persuasão e alcançar o propósito desejado. Depende, notadamente, de como o enunciador percebe o dito do seu interlocutor e consegue encontrar, no seu universo discursivo, qual movimento utilizar. Não se confundem com os tipos de argumentos, tais como: argumento de autoridade, de alusão histórica, de prova concreta, de exemplificação, dentre outros. Esses são argumentos inseridos no texto em produção, para aumentar e reforçar a tese apresentada.

Nesse sentido, estamos diante de uma atitude construtiva e progressiva das práticas argumentativas, que agrega ao desenvolvimento cognitivo-discurso dos alunos e promove o trabalho e desenvolvimento das práticas de escrita e oralidade, consequentemente capacitando os alunos para a ação cidadã.

Dito isso, de acordo com Leal (2016, p. 32), podemos afirmar que caberá ao professor atuar para que os alunos “aprendam a orientar a sua direção argumentativa” e possibilitar também que eles tenham “vivência de situações” nas quais não só identifiquem quais movimentos retóricos estão sendo mobilizados naquela interação, mas que sejam capazes de operacionalizá-los. E isso, com certeza, demandará o trabalho com os gêneros do discurso, com a microanálise, com a performance e, necessariamente, com a sua cognição e habilidades discursivas e de interação.

Feitos esses apontamentos, a título de exemplificação propomos um quadro pedagógico que contém alguns movimentos retóricos elencados, a partir de dois “macromovimentos” que balizam a argumentação, de acordo com Santos, De Chiaro e Rodrigues (2022), sendo eles: i) justificação de pontos de vista, e ii) negociação de perspectivas.

Quadro 2: Movimentos Retóricos

Macromovimentos da Argumentação	
Justificação de pontos de vista	Negociação de perspectivas
Macroação cognitivo-discursiva: propor de ideias subsidiadas por elementos que tendem a torná-las aceitas, agregando proposições e descartando outras, sem romper com a ideia inicial, visando a adesão a uma tese, a orientação das maneiras de ver ou suscitar um questionamento.	Macroação cognitivo-discursiva: refletir sobre a consistência, coerência, adequação ou não adequação, pertinência de pensamentos, ideias, discursos etc., promovendo os confrontos, fortalecendo os dissensos e a criação de novos sentidos e conhecimentos.

Movimento retórico	Ação cognitivo-discursiva	Movimento retórico	Ação cognitivo-discursiva
Antecipação	Prever e responder a possíveis objeções, expectativas ou reações antes mesmo que elas sejam expressadas. Isso requer uma compreensão das expectativas e das experiências do interlocutor, um conhecimento das falácias ou críticas que possam surgir e uma capacidade de ajustar o discurso para lidar com esses pontos. Cria uma dinâmica de tensão no discurso que pode ajudar na sua manutenção e adesão.	Refutação	Contestar, desmentir ou desqualificar uma ideia, argumento ou posição contrária à que está sendo colocada em questão. Permite enfraquecer ou invalidar ideias já propostas, reforçando ao mesmo tempo as de quem está refutando. Exige uma análise crítica dos contrários, identificando pontos de ação inversa, oferecendo contra-exemplos, questionando pressupostos ou mostrando a falta de evidências. Desmascara os erros, falhas, ideologias, incongruências, desvios etc., provocando no auditório uma reflexão crítica sobre a própria questão discutida.
Diferenciação	Destacar as particularidades de um argumento, ideia, posição, ponto de vista em relação a outros, ressaltando suas distinções e singularidades. Envolve uma análise profunda das semelhanças e diferenças, destacando os pontos em que uma ideia se distingue de outras, o que exige uma habilidade de análise e de organização da informação de maneira a evidenciar as qualidades exclusivas de uma	Confrontação	Colocar uma ideia ou posição diretamente em oposição a outra, de maneira assertiva e muitas vezes combativa, com o objetivo de destacar a discrepância ou os conflitos entre ambas. Diferente da refutação, que é mais focada em dismantelar posições específicas, a confrontação tende a ser uma ação mais ampla de confrontar diretamente os valores, princípios, com o intuito

	<p>perspectiva. Assim, constrói-se a noção de que os pontos de vista defendidos possuem características que os tornam distintos ou mais adequados. Por fim, cria um contraste claro com as ideias opostas, o que pode influenciar a percepção do interlocutor, o qual refletirá profundamente sobre os pontos de vista em questão, podendo aderir-se ou não.</p>		<p>de provocar uma reflexão crítica ou uma mudança de percepção. Exige um exame direto das ideias em questão e seu impacto mais amplo, seja ideológico, ético ou prático. Busca desafiar ou subverter normas estabelecidas ou visões predominantes, levando os interlocutores a reconsiderar crenças amplamente aceitas. Ao confrontar, os interlocutores podem identificar falhas em valores, princípios ou raciocínios de uma posição, fazendo um contraste entre o que é defendido e o que é vivido, praticado ou aceito em outras esferas. Tende a ser um movimento mais incisivo e provocativo, implicando uma reconfiguração do discurso e novas formas de pensar</p>
Especificação	<p>Detalhar, aprofundar e esclarecer uma ideia ou ponto de vista, a fim de torná-los mais precisos, compreensíveis. Demanda um raciocínio cuidadoso para identificar quais aspectos precisam ser aprofundados ou melhor explicados, de modo a evitar interpretações imprecisas ou superficiais. Fornece elementos adicionais que sustentam e expandem a ideia apresentada,</p>	Contra-argumentação	<p>Responder a um argumento contrário, apresentando razões que diminuam sua validade e persuasividade. Ao contrário da refutação, que desmantela o argumento adversário, a contra-argumentação não nega o ponto de vista apresentado, mas apresenta uma alternativa que o enfraqueça, mostrando a sua insuficiência em abranger o quadro completo da</p>

	<p>tornando-as difíceis de refutar. Geralmente se manifestam como exemplos, analogias, ilustrações ou outras estratégias de detalhamento.</p>		<p>argumentação. Oferece uma alternativa viável, mais robusta ou mais convincente, sem invalidar por completo a ideia oponente, reconhecendo seu valor parcial. Em contrapartida, estabelece que, embora o argumento oposto tenha alguma validade, ele leva a resultados problemáticos ou indesejáveis, justificando, assim, a necessidade de adotar uma visão diferente.</p>
--	---	--	---

Esse quadro demonstrou como os movimentos retóricos operam para a instalação e manutenção dos procedimentos argumentativos e para a negociação de sentidos, apontando os elementos cognitivo-discursivos que permitem sua operação. Acreditamos que essas categorias sejam relevantes para o desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes, consideradas aqui como “o conjunto dos procedimentos que os interlocutores efetivamente realizam para definir conjunta e reflexivamente a situação em que estão inseridos como argumentativa” (Cunha; Oliveira, 2024, p. 167). Nesse sentido, não será suficiente que os alunos apenas reconheçam esses movimentos e saibam dizer o que eles representam, mas que saibam manuseá-los refletindo sobre sua pertinência e relevância dentro do quadro da enunciação para dar seguimento à negociação e a apresentação de novos temas, em situações concretas de interação.

Portanto, a partir da implementação desses movimentos, é possível fortalecer as práticas discursivo-argumentativas nas salas de aula e fora delas, tanto na dimensão escrita quanto na oralidade, mas enfatizamos sobretudo esta, pois defendemos que, na vida, dependemos de uma linguagem escrita certamente, mas notadamente experienciamos e agimos sobre ela com mais frequência através das situações faladas. De qualquer forma, será necessário capacitar os estudantes a se tornarem agentes ativos na construção e reflexão sobre o mundo, iniciando pela reflexão sobre a mobilização de estratégias e competências argumentativas dos seus interlocutores e de si mesmos.

Por fim, ao operacionalizar os movimentos retóricos de forma consciente e significativa, com a mediação adequada do professor, cria-se um ambiente profícuo, onde a reflexão, a crítica

e a cidadania se entrelaçam, preparando os alunos para atuar e interagir de maneira mais construtiva e eficaz na sociedade, promovendo a criação de novos conhecimentos e significados e, conseqüentemente, mudanças e transformações sociais.

4 APONTAMENTOS FINAIS

Chegamos ao final desta viagem. Ao propor a ideia de uma viagem, tinha a clareza de que esta alegoria não seria apenas uma forma de tornar este trabalho mais palatável e agradável ao leitor, como uma forma de aproximação e de afetividade: foi de fato uma viagem, com data de partida, porém sem a data de chegada! Foi a minha viagem rumo ao encontro das teorias da argumentação.

Como um viajante que pretende conhecer vários pontos pelos caminhos desconhecidos, fiz paradas em diversos momentos da história, em diversas teorias, concepções, culturas, povos e realidades buscando chegar ao nosso objetivo maior: encontrar, conhecer e compreender esse objeto de estudo e, então, pensá-lo de forma a contribuir com outros, para que possam empreender viagens também.

O roteiro foi menos pacífico do que imaginava. Em muitos momentos era como se no meio do caminho tivesse uma pedra, ou uma montanha. Foi preciso desbravar e endireitar os caminhos para que fossem passagens para outros. Esta viagem foi toda pensada colaborativamente, em como ajudar outros a passarem pelos caminhos percorridos com mais facilidade para que se possa continuar indo muito mais adiante.

Dito de outra forma, quis fazer com que a minha falta de conhecimento sobre o assunto se transformasse em uma oportunidade de aprendê-lo e de, ao mesmo tempo, compartilhá-lo com pessoas na mesma condição, pois muitos professores como eu não tiveram uma disciplina ou uma formação específica em retórica e argumentação nas nossas faculdades.

Mas, ao chegarmos na sala de aula, nos deparamos a todo momento com a necessidade de as colocarmos em prática para que nossos alunos se desenvolvam enquanto aprendizes e cidadãos. Assim, este trabalho foi um “aprender fazendo”, e, por isso, não foi fácil. Todavia, os caminhos foram se abrindo e chegamos aqui.

O trabalho tem o seu viés pedagógico e foi elaborado a partir do que eu e os meus colegas professores precisávamos saber minimamente para inserir a retórica e a argumentação como objetos de ensino na sala de aula.

Na primeira seção, propor um panorama histórico e conceitual sobre retórica e argumentação se justifica por uma necessidade de apresentar conhecimentos suficientes para

quem está se deparando pela primeira vez com esses temas, compreendendo seu início, princípios, desenvolvimentos, sua relevância para as diversas sociedades e como cada uma delas se apropriaram da retórica e da argumentação para atingirem determinados objetivos sociais, ideológicos, políticos etc. Da Antiguidade Clássica Ocidental até o século XXI, vimos como suas concepções mudaram e se atualizaram para chegar aos nossos dias e às nossas salas de aula como possibilidade de ensino e de avançar educacionalmente e socialmente.

Nesse trajeto, nos deparamos com a teoria da Argumentação no Discurso de Ruth Amossy (2020) que, com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e em Aristóteles, possibilitou inserir a retórica e a argumentação nos estudos de linguagem definitivamente, ampliando suas possibilidades de análise e de trabalho, servindo de bússola para nossas reflexões ao considerar que a argumentação é um elemento constitutivo do discurso e que está fundamentada no dialogismo, nas interações cotidianas e situada em um contexto enunciativo, ampliando as produções discursivo-argumentativas para além daquelas com visada argumentativa.

Cumprido o propósito de oferecer um conhecimento razoável, foi necessário pensar em como esse conhecimento poderia chegar nas escolas e na sala de aula. E não poderá ser de qualquer maneira: para que a retórica e a argumentação possam encontrar solo fértil nas nossas práticas, foi necessário propor a reconfiguração tanto do espaço físico quanto da percepção dos professores sobre a abertura da escola e a sua própria para o mundo real, apontando aspectos ontológicos e inscrições epistemológicas necessárias para o possível sucesso do nosso trabalho.

Nesse momento, nos deparamos com as ideias de “perspectivismo” e “discutibilismo” apresentadas por Grácio (2021), que, com suas possibilidades e produtividade, nos permitem afirmar que a sala de aula e nós mesmos enquanto sujeitos, alunos e professores, devemos estar abertos e dispostos a colocar em análise e crítica a nossa própria condição, nossas ideias, concepções, crenças, valores e mundos, e, colocados em perspectiva, podem ser compartilhados, compreendidos, respeitados, valorizados e postos à disposição para a geração de novos conhecimentos e mudanças.

Vendo a sala de aula e os sujeitos ali presentes sob outro prisma, chegamos ao ponto de pensar em como tornar a retórica e argumentação como ferramentas produtivas na sala de aula e para além dela. Assim, apresentamos quatro dimensões do seu ensino que podem orientar o professor em suas práticas: a dimensão do ensino através dos gêneros discursivos, da análise linguística, da performance e dos movimentos retóricos. Entendemos que essas dimensões atuam em diversos âmbitos que ancoram o ensino da argumentação, principalmente o genérico, textual, linguístico, dialógico, interativo, cognitivo-discursivo, entre outros, que põem em

evidência o *ethos*, o *pathos* e o *logos* dos sujeitos, e podem ser mobilizadas concomitantemente pelos professores e alunos.

Com isso, acredito que o trabalho atingiu os seus objetivos: a partir da consolidação de conhecimentos suficientes, de uma reconfiguração ontológica e epistemológica do espaço da sala de aula e dos sujeitos ali presentes, bem como de modalidades de ensino significativas, faremos com que a retórica e a argumentação se tornem objetos de ensino relevantes, para além do que propõem os documentos e currículos oficiais.

Arelado a isso, nos apropriamos ainda de concepções da Análise do Discurso, através de Ruth Amossy (2020) e de sua teoria da Argumentação no Discurso, que nos possibilitaram tornar esses objetos mais próximos do nosso cotidiano, das nossas práticas sociais, com vistas a mudanças e transformações por meio da nossa agência, da crítica e da cidadania, garantindo a manutenção de princípios e valores democráticos.

Porém, é preciso também reconhecer algumas limitações. Ao propor que este trabalho teria um caráter reflexivo e analítico, não pretendendo ser prescritivo ou produzir algo de caráter prático, deixei de oferecer algum nível de suporte para os meus colegas professores. Mas tenho certeza de que as reflexões e algumas proposições aqui presentes abrirão os seus caminhos para uma prática mais significativa também, com mais clareza, com mais vastidão e com possibilidades que irão surgir durante esta leitura.

Ademais, durante este trabalho fizemos algumas defesas. Entre elas, chamo a atenção para uma que se apresenta como possibilidade de desdobramentos de trabalhos e de atividades pedagógicas: o reconhecimento do valor da oralidade, e como explorar a oralidade na sala de aula? Como desenvolver as capacidades argumentativas a partir da oralidade, considerando que muitas das nossas interações cotidianas argumentativas ocorrem nessa modalidade de uso da linguagem?

Da mesma forma, poderemos empreender reflexões e propostas pedagógicas sobre o papel da multimodalidade no ensino de retórica e argumentação, refletindo sobre as produções textuais contemporâneas nas diversas mídias e como as sociedades e as massas são levadas a assumirem posicionamentos e pontos de vista de forma cada vez mais rápida, dispersa e eficiente. Podemos citar, como encaminhamento, o trabalho dos pesquisadores Gonçalves-Segundo, Azevedo e Macagno (2021), que apresentaram a noção de “argumentação multimodal”, algumas de suas tendências e desafios, a qual se mostra bastante produtiva em um contexto de digitalização e massificação dos discursos. Sob essa perspectiva multimodal, somos levados pelos autores a refletirmos sobre a natureza dos argumentos e da argumentação, bem como sobre a complexificação das estratégias argumentativas ao passo que as formas das

intenções comunicativas vão se especializando cada vez mais através das tecnologias e dos meios de comunicação multimodais.

Assim, espero fielmente que, a partir desta minha viagem, alunos e professores ressignifiquem as suas práticas e os seus lugares, encarem a realidade com outros olhos, abram-se radicalmente para as diferenças e para as possibilidades, passem a desenvolver a sua agência e a sua capacidade de ressignificação do mundo e estabeleçam novas relações sociais, desprezando toda forma de autoritarismo e de violência, tornando o mundo possível a outros que virão.

Os caminhos estão abertos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, Ruth. A argumentação no discurso. Tradução de Angela M. S. Corrêa *et al.* Coordenação de tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. 1. ed. 1. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.
- ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. 1. ed. 15. reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- CASTRO, Roberto C. G. Platão contra os sofistas: sobre a retórica. *Convenit internacional*, São Paulo, n. 12, p. 5-14, mai-ago, 2013.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Abordagens da argumentação nos estudos de Linguística Textual. *ReVEL*, edição especial, vol. 14, n. 12, 2016. [www.revel.inf.br].
- CUNHA, Gustavo Ximenes; OLIVEIRA, Jairo Venício Carvalhais. É argumentando que se aprende a argumentar: subsídios para a pesquisa e o ensino da competência argumentativa em (inter)ação. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n (63.1), p. 164-181, 2024.
- FONSECA, Ísis Borges B. da. A retórica na Grécia: o gênero judiciário. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador. (org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 99-117.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREITAS, Eduardo da Silva de. Retórica na Grécia Antiga: contexto de origem e questionamentos. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. XXV, tomo II, n. 3, p. 705-722, 2022.
- GERALDI, J. Wanderley. A construção da enunciação e outros ensaios. Valentin N. Volochínov. *Do Círculo de Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João, 2013.
- GOMES, Renan José. O Gregório vai à sala de aula: a construção discursiva da Argumentação na escola por meio de vídeos de repercussão midiática. Orientador: Leiva de Figueiredo Viana Leal. 2024. Mestrado Profissional em Letras. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.
- GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de; MACAGNO, Fabrizio. Argumentação multimodal: desafios e tendências recentes. Uma introdução ao número especial. *Revista da Abralín*, v. 20, n. 3, p. 722-736, 2021.
- GRÁCIO, Rui. Historicidade, interpretação e argumentação. *Revista Crítica*, Lisboa, nº 8, 1992, pp. 69-78.
- GRÁCIO, Rui. Perspectivismo e discutibilismo: o *logos* da racionalidade retórico-argumentativa. In: FERREIRA, L. A. (org.). *Inteligência retórica*. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 2021, pp. 29-38.
- KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Tradução de Petrilson Pinheiro. 2ª reimpressão. Campinas: Editora da Unicamp, 2023.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Pela desconstrução das opressões e pela liberdade humana: uma reflexão sobre o ensino da argumentação na escola. In: MARTINS-COSTA, Alzimar de; SARTORI, Adriane Terezinha (orgs.). *Diálogos entre a Universidade e a Escola: contribuições do PROFLETRAS*. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2024. p. 125-154.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *Projeto de Ensino de Produção de Texto Dissertativo Argumentativo. Módulo II*. 2016.

MEYER, Michel. *A retórica*. Tradução Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MONGELLI, Lênia Márcia. A indisciplinada retórica de Platão. REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários, Vitória, v. 2, n. 2, 2006. p. 01-13.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: _____. (org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 17-54.

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. *Retórica, Argumentação e Discurso em retrospectiva. Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão-SC, v. 14, n. 2, p. 391-409, 2014.

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

PIRIS, Eduardo Lopes. GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Discurso e contradiscurso em um debate parlamentar sobre a descriminalização da maconha no Brasil: uma análise orientada pelo modelo dialogal da argumentação. *RÉTOR*, Argentina, vol. 13, n. 2, p. 118-143, 2023.

PLANTIN, Christian. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. Tradução de Marcos Marcionilo. 1. ed. 5. reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.

POULAKOS, John. Hegel's reception of the sophists. *Western journal of speech communication*, v. 54, n. 2, p. 160-171, 1990.

POULAKOS, John. Toward a sophistic definition of rhetoric. *Philosophy & rhetoric*, v. 16, n. 1, p. 35-48, 1983.

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

SANTIAGO, Camila. *Argumentação: a Retórica Antiga, a Nova Retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica*. In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al. *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 15-33.

SANTOS, Livia da Silva dos; CHIARO, Sylvia De; RODRIGUES, Kátia Calligaris. *Movimentos discursivos da argumentação e processos cognitivos da aprendizagem significativa*

no mapeamento conceitual. EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus – Bahia, v. 1, n. 22, 2022, p. 61-81.

SANTOS, Luiz Henrique Lopes dos. Retórica versus dialética: divagação a propósito do Górgias de Platão. ANALYTICA, Rio de Janeiro, vol. 17, nº 2, p. 249-263, 2013.

SERRA, P. Retórica e Argumentação. Universidade da Beira Interior, Portugal, 1996. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/jpserra_retorica.pdf>. Acesso em: 12 dezembro 2024.

ZUMTHOR, Paul. A letra e a voz: a literatura medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.