

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS**

**A TRADIÇÃO E A NOVIDADE NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL:  
A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA RETÓRICA**

**Volume I**

**Jacqueline Diniz Oliveira Souki**

**Belo Horizonte  
2012**

**Jacqueline Diniz Oliveira Souki**

**A TRADIÇÃO E A NOVIDADE NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL:  
A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA RETÓRICA**

Volume I

Primeiro volume da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos

Área de Concentração: Linguística do Texto e do discurso

Linha de Pesquisa: Textualidade e textualização em língua portuguesa

Orientadora: Professora Doutora Eliana Amarante de Mendonça Mendes

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras/UFMG  
2012**

**Tese intitulada *A tradição e a novidade no ensino de produção textual: a contribuição da pedagogia retórica*, defendida por Jacqueline Diniz Oliveira Souki e aprovada em 03/08/2012 pela Banca Examinadora constituída pelos Professores Doutores:**



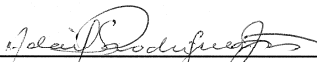
---

**Eliana Amarante de Mendonça Mendes - (UFMG)  
Orientadora**



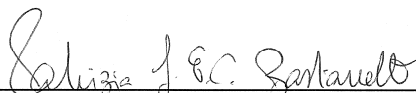
---

**Maria Beatriz Nascimento Decat - UFMG**



---

**Adail Sebastião Rodrigues Junior (Universidade Federal de Ouro Preto)**



---

**Patriza Giorgina E. Collina Bastianetto - UFMG**



---

**Jerônimo Courá Sobrinho - CEFET/MG**

Aos meus queridos pais, Jorge e Mônica.

*In memoriam*



## **AGRADECIMENTOS**

À professora Eliana Amarante de Mendonça Mendes, por ter-me dado a honra de ser sua orientanda e por contribuir, generosamente, com seu conhecimento e sua produção acadêmica para a realização desta pesquisa.

A Deus, por ter proporcionado esse encontro.

***O gosto pela escrita cresce à medida que se escreve.***

(Erasmus de Rotterdam)

## RESUMO

Este trabalho tem o propósito de mostrar como a Retórica e, fundamentalmente, a sua rica pedagogia – a Pedagogia Retórica – podem oferecer uma imensa contribuição para o ensino e a aprendizagem da produção textual, em termos de sugestões de atividades para esse tipo de ensino. Ademais, tem também o intuito de convidar os profissionais das áreas de Letras, Linguística e Pedagogia a visitarem a história da Retórica e suas particularidades, a fim de fazer um significativo percurso através dessa arte milenar. A metodologia usada para esta investigação foi a pesquisa bibliográfica, por meio do rastreamento em diversas fontes de investigação. Podemos afirmar, com este trabalho, que a Retórica, além de se constituir como uma linguística teórica, uma metalinguagem sobre o discurso, contém uma excelente metodologia de ensino de línguas que pode auxiliar tanto os aprendizes da arte da escrita quanto os profissionais que necessitam de ferramentas para o ensino dessa importante área do conhecimento.

**Palavras-chave:** Retórica; Pedagogia Retórica; *Progymnasmata*; produção textual; ensino e aprendizagem.

## ABSTRACT

The purpose of this thesis is to show how Rhetoric and, especially, its rich pedagogy – Rhetorical Pedagogy – can make a major contribution to the teaching and learning of textual production, in terms of suggesting activities for this type of instruction. In addition, this study also has the intention of inviting scholars in the fields of Letters, Linguistics, and Pedagogy to investigate the history of Rhetoric and its particularities for the purpose of finding a meaningful path throughout this age-old art. The methodology used for the present inquiry was bibliographical research by means of tracking down diverse sources of investigation. We can state, with this study, that besides establishing itself as a kind of theoretical linguistics, a metalanguage on discourse, Rhetoric contains an excellent methodology for language teaching that may help both learners in the art of writing and scholars who require tools for the teaching of this important area of knowledge.

**Keywords:** Rhetoric; Pedagogical Rhetoric; *Progymnasmata*; textual production; teaching and learning.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Project for International Students Assessment

PNLD – Projeto Nacional do Livro Didático

PUC-MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Quadro auxiliar para o teste de validade dos silogismos .....	100
Quadro 2: O arranjo do discurso clássico .....	111
Quadro 3: Figuras de dicção .....	115
Quadro 4: Tropos .....	119
Quadro 5: Figuras de pensamento .....	120
Quadro 6: Ramos da Oratória (tipologia aristotélica) .....	125
Figura 1: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito .....	223

## SUMÁRIO

### VOLUME I

Introdução .....	14
Capítulo 1 – Considerações metodológicas .....	22
1.1 A metodologia da pesquisa .....	23
Capítulo 2 – Sobre as dificuldades no exercício da escrita .....	25
Capítulo 3 – Sobre o ensino da produção textual na atualidade .....	31
3.1 Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (Segundo Ciclo) .....	31
3.2 Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD) – Ensino Fundamental (2º ciclo).....	36
3.3 Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio....	43
3.4 Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD) para o nível Médio .....	45
3.5 A avaliação independente.....	49
3.6 Sobre o atual estado da arte do ensino da produção textual no Brasil .....	49
Capítulo 4 – Sobre a história do ensino da produção textual no Brasil .....	51
4.1 Análise de livros didáticos de língua portuguesa (de 1895 até a década de 1990).....	51
4.1.1 Livros analisados.....	51
4.1.2 Considerações sobre a análise dos livros .....	53
4.2 O ensino do vernáculo em Portugal e no Brasil: a Retórica .....	58
4.2.1 O ensino da Retórica e o Colégio Pedro II.....	62
4.2.2 Os documentos do Colégio Pedro II.....	66
4.2.2.1 Considerações sobre os documentos do Colégio Pedro II .....	70
Capítulo 5 – Sobre a Retórica .....	76
5.1 O que é a Retórica? .....	77
5.1.1 A tradição Retórica .....	79
5.1.2 Os conceitos basilares da Retórica Clássica.....	86
5.1.3 Configuração e estrutura da Retórica.....	92
5.2 A história da Retórica.....	127

5.2.1 A Retórica em Roma .....	128
5.2.2 A Retórica na Idade Média.....	130
5.2.3 A Retórica no Renascimento .....	131
5.2.4 A “morte da Retórica” .....	131
5.2.5 A Retórica dos séculos XVIII e XIX.....	135
5.2.6 As “Novas Retóricas” no século XX .....	136
 Capítulo 6 – Sobre a Pedagogia Retórica .....	 140
6.1 Análise retórica.....	143
6.2 Estratégias de ensino: <i>imitatio</i> , <i>inuentio</i> , conhecimento da arte .....	145
6.3 Exercícios retóricos.....	145
6.3.1 Exercícios de imitação, variação e amplificação .....	147
6.3.1.1 As quatro categorias de mudança.....	149
6.3.2 Exercícios avançados.....	150
6.3.2.1 Declamação .....	150
6.4 Estratégias retóricas avançadas .....	152
6.4.1 Tópicos de invenção .....	153
6.4.1.1 Entendendo os tópicos ( <i>tópoi</i> ) .....	154
6.4.1.2 Tópicos de invenção segundo Frank D’Angelo.....	155
6.4.1.3 Sobre os tópicos .....	157
6.4.1.4 Como utilizar os tópicos .....	169
6.5 Sobre os paradigmas.....	172
6.6 O ensino da argumentação .....	174
6.6.1 Argumentos retóricos .....	175
6.6.1.1 Estratégias retóricas de persuasão.....	175
6.6.2 Os tópicos.....	178
6.6.3 Falácias.....	182
6.7 A revisão do texto .....	185
6.8 <i>Progymnasmata</i> .....	186
6.8.1 Os 14 <i>progymnasmata</i> .....	188



Capítulo 7 – Refletindo sobre a <i>imitatio</i> .....	206
7.1 A <i>imitatio</i> para os antigos .....	206
7.2 <i>Imitatio</i> e <i>aemulatio</i> .....	208
7.3 A <i>imitatio</i> para a Pedagogia Retórica .....	209
7.4 A imitação na Modernidade .....	213
7.4.1 A imitação em Vygotski.....	214
7.5 A imitação na atualidade .....	216
 Capítulo 8 – Detalhamento das Sugestões de Atividades de Produção Textual Escrita de acordo com a Pedagogia Retórica.....	 218
 Considerações finais.....	 239
 Referências .....	 242
 VOLUME II	
 Modelo-piloto para o ensino de produção textual em língua portuguesa – Ensino Médio .....	 257

## INTRODUÇÃO

Muito se poderia registrar aqui acerca do papel fundamental da escola para o ensino e a aprendizagem da escrita, mas, neste espaço, nossa intenção é tentar contribuir para esse tipo de ensino. Por isso, poderíamos pensar em algumas “pedagogias” específicas para tal tarefa. Entretanto, ressaltaremos aquela que é o cerne desta tese: a “Pedagogia Retórica”. Argumentamos, portanto, que ela pode contribuir para o ensino e a aprendizagem da produção textual escrita.

Vários fatores contribuíram para a minha decisão de pesquisar esse assunto. Por essa razão, creio ser importante registrar a minha trajetória como professora, a fim de explicar como cheguei até a Pedagogia Retórica.

Comecei a me interessar pela formação contínua do professor a partir do término de meu primeiro curso superior (Pedagogia), em 1988, e do início de meu trabalho com Educação Infantil em escolas particulares de Belo Horizonte. Aprendi muito nesse período, pois as escolas nas quais trabalhei já incentivavam os professores a refletirem sobre a prática pedagógica em sala de aula. O trabalho nessas instituições escolares oferecia oportunidades de participação em reuniões pedagógicas e constantes reflexões para a melhoria tanto do meu fazer pedagógico quanto dos outros professores com os quais interagia.

Trabalhando com Educação Infantil, senti a necessidade de aprofundar-me em aspectos teóricos e, por isso, resolvi fazer um novo curso superior. Escolhi o curso de Letras, uma vez que vi aí uma oportunidade de aprimorar meus conhecimentos tanto em língua materna quanto estrangeira. Isso fez com que o estudo da língua se tornasse meu foco de interesse acadêmico e, conseqüentemente, campo teórico que me proporcionaria meios de investigar a educação como processo de constituição de significados nos indivíduos.

Após toda essa trajetória, trabalhei como professora concursada de Inglês e Língua Portuguesa, em escolas municipais de Belo Horizonte, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Durante esse tempo, fiz um curso de especialização em Língua Inglesa na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), no Programa de Especialização de Professores de Ensino Superior. Terminei o curso em janeiro de 2001, já tendo passado na seleção para o curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (Mestrado), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no final de 2000. Terminei o Mestrado no começo de 2003 e comecei a trabalhar como professora de Língua Portuguesa em instituições de Ensino Superior de Belo Horizonte.

Sendo assim, todo esse percurso está na raiz do desenvolvimento desta pesquisa. Muitas vezes, nós, professores, na tentativa de um melhor desempenho em sala de aula, equivocamo-nos em alguns pontos de nossa prática. Um deles diz respeito ao que seja aprender e ensinar nossa língua materna. Um ponto importante dessa questão é o ensino de produção textual. Pude verificar, em minha experiência nessa área, que muitos alunos, salvo exceções louváveis, têm dificuldades para produzir textos cuja textualidade seja razoável.

Dessa maneira, na continuidade da minha formação como professora, resolvi cursar disciplinas isoladas (pós-graduação), na Faculdade de Letras da UFMG, disciplinas essas que estariam voltadas para o ensino de produção textual. Elas, no meu entendimento, poderiam auxiliar na melhoria da minha prática pedagógica. Uma delas revelou-se valiosa, no segundo semestre de 2007, e tinha a seguinte denominação: Seminário de Tópicos Variáveis em Gênero e Tipos Textuais: gênero, re-textualização e ensino da produção textual. Foi ministrada pela professora Eliana Amarante de Mendonça Mendes, hoje minha orientadora no doutorado. Nessa disciplina, pude conhecer e aprender o que viria a ser a Pedagogia Retórica.

Como a professora estava interessada em contribuir para a melhoria do ensino da produção textual, desenvolveu, nessa disciplina, juntamente com

mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, uma pesquisa que buscou identificar como tem sido feito o ensino da produção textual no Brasil.

Primeiramente, foram analisados livros didáticos e manuais de redação publicados de 1920 até a atualidade, num total de quarenta livros, amostrados por década.

Constatou-se que, até por volta dos anos de 1940, era dada grande ênfase ao ensino de como escrever. Havia instruções para atividades de “composição” que de fato ajudam o aprendiz. A partir daí, com raríssimas exceções, as atividades de produção textual se limitavam a solicitar dos aprendizes a produção de um texto, geralmente após a leitura de um ou mais textos que servem de pretexto para a redação, às vezes seguida de comentários, sem efetivamente dirigir o aprendizado ou o fazendo de forma incompleta. Pareceu-nos partirem sempre do pressuposto de que os alunos já dominam a produção textual e que precisam apenas colocar seus conhecimentos em prática; e, ainda, de que a simples leitura conduz automaticamente à proficiência na produção textual.

Segundo a professora, essa postura didática parece não ser adequada, pois deixa o aprendiz muito sem apoio e não leva em conta o universo de aprendizes, atendendo somente aos mais bem dotados. Embora os problemas do ensino não se restrinjam à qualidade dos livros didáticos, esses meios têm uma função importante no nosso ensino.

Além disso, foram também examinados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da Língua Portuguesa, com vistas a identificar quais as diretrizes apresentadas para o ensino da produção textual.

Observou-se que tais PCNs constituem um grande esforço no sentido de sanar as dificuldades por que passamos em relação ao ensino do vernáculo. Trata-se de um documento bem elaborado e suas propostas são muito bem embasadas em teorias atuais. Entretanto, ainda apresenta considerações muito amplas e gerais, não descendo aos detalhes que interessam ao dia a dia

da sala de aula. Em relação à produção textual escrita, enfatiza o estudo de gêneros e a escrita como processo.

Foram também buscadas, no Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD), as diretrizes para avaliação dos livros didáticos quanto à produção textual.

Constatamos que os PCNs, complementados pelo PNLD, se tornam um pouco mais eficazes como apoio ao ensino, embora as diretrizes para o avaliador sejam ainda vagas. Notamos que mesmo livros didáticos recentes, já passados pelo crivo do PNLD, apresentam deficiência quanto às atividades voltadas para a produção textual, no sentido de que também esses se mostram limitados quanto à orientação da aprendizagem. Foi formulada a hipótese de que um modelo de ensino de produção textual que ofereça apoio efetivo para os aprendizes seria mais eficaz.

Além dessa, uma séria deficiência que se constata nos PCNs é o fato de não levarem em consideração o perfil do professorado brasileiro, que frequentemente enfrenta dificuldades na absorção dos conceitos e das teorias em que se apoiam esses parâmetros. Tudo isso é fundamental para discutirmos uma contribuição para o ensino da escrita e, nessa direção, destacamos, a seguir, outros aspectos importantes. Vejamos.

É sabido que os indicadores da educação no Brasil melhoraram bastante nos últimos anos. No entanto, apesar do avanço, há muito ainda a ser feito. É o que se pode ver por meio de relatórios divulgados na imprensa escrita, televisiva e eletrônica. Como exemplo, cita-se o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esse órgão revela que o país precisa tratar de maneira diferenciada as parcelas vulneráveis da população, para que os avanços já alcançados beneficiem todas e cada uma das crianças e adolescentes brasileiros.

É essencial lembrar que a situação do ensino no Brasil e no mundo está passando por muitas mudanças. A cada dia, mais e mais conteúdos são disponibilizados graças ao desenvolvimento científico e tecnológico e às

extraordinárias facilidades de comunicação na atualidade. Não obstante esse desenvolvimento, apreender todos os conteúdos de qualquer campo de conhecimento mostra-se impraticável. Logo, o papel do ensino, mais que nunca, deve ser o de ensinar a pensar e ensinar a aprender.

Essas observações são importantes para ilustrar o caso específico do ensino de produção textual escrita. Nas escolas brasileiras, veem-se casos de alunos que, apesar de frequentarem as aulas regularmente, apresentam dificuldades para escrever textos adequados a uma dada proposta. Esse problema é reconhecido por praticamente todos os envolvidos no ensino da língua portuguesa.

Já que tratamos da área da escrita, faz-se mister, agora, registrar que a questão do ensino e da aprendizagem da leitura, em nosso país, também abarca sérios problemas. Isso posto, podemos pensar que, se alunos não sabem ler bem, como escreverão com competência? Para tanto, tomemos algumas considerações apresentadas por Else Santos:

Como professora do curso de Letras, em uma faculdade particular de Belo Horizonte, lecionando disciplinas diversas, dentre elas Práticas de Ensino, estimulávamos os alunos a verificarem nas escolas a forma como vinham sendo encaminhados os quatro eixos do ensino da língua – conhecimentos linguísticos, leitura, produção de texto e oralidade – no Ensino Fundamental e Médio. Os relatos impressionavam. Falava-se com constância de um ensino gramatical prescritivo, de muita indisciplina, de um professor acuado e despreparado. Quanto ao ensino da leitura, os relatos – tanto dos alunos da faculdade, quanto dos professores participantes dos cursos de formação – denunciavam um ensino pautado por uma concepção de aprendizagem passiva, uma visão de leitura como decodificação que, acreditamos nós, acaba por formar alunos incapazes de dominar a diversidade de usos sociais da leitura e da escrita.<sup>1</sup>

Ainda segundo Santos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – cruzamento dos resultados da Prova Brasil de 2005 com o censo escolar, revelado em julho de 2010 —, em 2009, foi de 4,6, nas séries

---

<sup>1</sup> SANTOS. *O livro didático de Português: a seleção e uso no ensino da leitura*, p. 4.

iniciais do Ensino Fundamental I (até o 5º ano); de 4,0, nas séries finais do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano); e de 3,6, no Ensino Médio. O IDEB, instituído pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem a aspiração de medir a qualidade da educação básica das redes estaduais, municipais, federais e de cada escola.

Esse índice é bastante preocupante, já que o domínio das capacidades de linguagem – dentre elas a leitura – é condição fundamental para a participação social e o exercício da cidadania. Os resultados das provas nacionais e internacionais – respectivamente, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>2</sup> e Project for International Students Assessment (PISA) – confirmam os dados aferidos nas demais avaliações e evidenciam a ocorrência de graves problemas no campo da leitura.

Segundo as informações de Santos, os dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) apontam que houve, desde os anos de 1960 até hoje, um aumento na taxa de escolarização entre crianças de 7 a 14 anos, de 30,6% para 94,5%. Esse acesso quase universal das crianças brasileiras à escola, contudo, não veio acompanhado por uma melhoria na qualidade do ensino. As crianças brasileiras terminam o Ensino Fundamental (9º ano) sem saber ler com proficiência. Por conseguinte, essa professora questiona de que maneira a leitura é trabalhada em sala de aula e se os livros didáticos adotados nas escolas, frutos de uma política pública séria e bem conduzida, não poderiam ajudar no processo de desenvolvimento das habilidades de leitura, facilitando, assim, o trabalho do professor.

---

<sup>2</sup> O SAEB é composto por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), abrangendo de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados nas áreas rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), ou Prova Brasil, aplicada censitariamente a alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de áreas rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo vinte alunos matriculados na série avaliada (cf.: <http://provabrasil.inep.gov.br/>).

Podemos, com essa breve consideração sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, afirmar que com a área da escrita não é diferente. Por esse motivo, este estudo procura contribuir com sugestões de atividades de produção textual escrita, baseadas na Pedagogia Retórica, na tentativa de auxiliar na melhoria do ensino e da aprendizagem dessa área do conhecimento.

Por fim, esta tese está estruturada em dois volumes, sendo o primeiro organizado da seguinte maneira: no Capítulo 1, fazemos as considerações metodológicas e apresentamos o objetivo geral e específico deste estudo. Logo após, no Capítulo 2, discutimos o problema das dificuldades dos alunos no exercício da escrita.

No Capítulo 3, refletimos sobre o ensino da produção textual na atualidade e elucidamos questões acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da língua portuguesa, buscando as diretrizes oficiais em vigor, no Brasil, para esse ensino. Ademais, também nesse capítulo, apresentamos algumas considerações sobre o Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD).

No capítulo 4, tratamos da história do ensino da produção textual no Brasil e apresentamos o resultado de uma pesquisa na qual foram analisados livros didáticos de língua portuguesa, de 1895 à década de 1990, buscando o conhecimento de como era o ensino da produção textual nesse período, através da verificação das atividades de produção textual apresentadas nesses livros (quando fosse o caso) e os tipos de textos constantes das antologias.

Prosseguindo, no Capítulo 5, discorreremos sobre a Retórica desde os clássicos até a atualidade, realçando os aspectos de interesse para subsidiar a revitalização da Pedagogia Retórica para o ensino do vernáculo, especificamente, para o ensino da produção textual escrita.

Em seguida, apresentamos o Capítulo 6, que trata especificamente da Pedagogia Retórica, detalhando e discutindo seus principais aspectos.

O Capítulo 7, considerando a importância da *imitatio* para a Pedagogia Retórica, é inteiramente dedicado a refletir sobre esse conceito.



Encerrando o primeiro volume, o Capítulo 8 apresenta as sugestões de atividades de produção textual escrita, de acordo com a Pedagogia Retórica, arroladas em Mendes (2010), buscando contribuir efetivamente para o ensino da produção textual.

Finalmente, no Volume II, apresentamos um modelo-piloto de atividades de produção textual – dirigidas ao nível escolhido para esta pesquisa, ou seja, o Ensino Médio.

## Capítulo 1

### Considerações metodológicas

Para Maria Cecília Minayo (2003), toda investigação se inicia por um problema com uma questão, uma dúvida ou uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de referenciais. A esse conhecimento anteriormente construído por outros estudiosos e que ilumina a questão de qualquer pesquisa é chamado de teoria. Porém, nenhuma teoria em particular explica totalmente os fenômenos e processos estudados. Há sempre algo ainda a ser dito, há sempre perguntas a serem feitas e que precisam ser respondidas.

Em função do exposto, a pergunta que norteia esta pesquisa é: “de que maneira a Pedagogia Retórica, por meio de sugestões de atividades, pode contribuir para o ensino e a aprendizagem da produção textual escrita?”

Para responder a essa questão, o objetivo geral deste estudo é desenvolver um modelo-piloto de atividades de produção textual escrita, baseado na Pedagogia Retórica, como sugestão e ampliação de modelos para o ensino e a aprendizagem dessa área do conhecimento, ou seja, a escrita de diversos gêneros e tipos textuais. Essa proposta se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- A) pesquisar, na ampla bibliografia sobre Retórica e Pedagogia Retórica, nas fontes primárias e em outros trabalhos da área que surgiram através dos séculos até a atualidade, algumas contribuições dessa arte para o ensino da produção textual;
- B) desenvolver um modelo-piloto de propostas de produção textual escrita, em língua portuguesa, dirigidas para o Ensino Médio. Tal modelo se apoia na Pedagogia Retórica, adaptada ao contexto atual;
- C) registrar, por fim, com base nesta pesquisa, todas as sugestões de atividades.

É relevante ressaltar, mais uma vez, que tais atividades serão direcionadas para o Ensino Médio brasileiro. Contudo, isso não significa que elas não possam ser adaptadas para os outros níveis de ensino.

## 1.1 A metodologia da pesquisa

Com Minayo (2003), precisemos que metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Importante salientar que, como conceitos de abordagem, a metodologia e a teoria caminham juntas e inseparáveis. Já como um conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. Para atingir os objetivos propostos, esta pesquisa foi, então, desenvolvida da seguinte forma:

- 1 Pesquisa bibliográfica:
  - 1.1 para rastreamento da Pedagogia Retórica nos textos clássicos fundadores da Retórica e em obras sobre o tema, publicadas através dos séculos até a atualidade;
  - 1.2 para aprofundamento sobre cada um dos conceitos envolvidos na Pedagogia Retórica, cotejando-os com conceitos atuais eventualmente equivalentes àqueles.
2. Desenvolvimento de um modelo-piloto para cursos de produção textual em língua portuguesa, dirigidos para o Ensino Médio e cursos de redação na universidade. Tal modelo se apoiará na Pedagogia Retórica, adaptada ao contexto atual. Essa tarefa inclui:
  - 2.1 seleção dos gêneros/tipos textuais a serem explorados;
  - 2.2 seleção de textos-modelo a serem trabalhados, o que pressupõe decidir o que se deva entender por texto (modelo) exemplar;
  - 2.3 elaboração de propostas de atividades, incluindo:
    - 2.3.1 atividades de *imitatio* (da forma e do conteúdo);
    - 2.3.2 atividades de *inventio*;
    - 2.3.3 proposta de trabalho original sobre tema dado.

Cumpramos observar que, para o estudo da Retórica e de sua pedagogia, é inevitável a ênfase na pesquisa bibliográfica. Afinal, são mais de dois milênios desde a concepção inicial da Retórica até nossos dias. Cabe registrar, também, que nem sempre as obras sobreviveram em sua integridade. Há muitas

lacunas e muitos estudos na tentativa de preenchê-las, e, muitas vezes, não há consenso entre os estudiosos. Precisamos então fazer nossas opções que, neste percurso, espelham-se nas pesquisas de Mendes<sup>3</sup> e levam em consideração o objetivo prático deste trabalho.

Desenvolvemos, portanto, estudos bibliográficos sobre a natureza e a função da Retórica, com o propósito de conhecer com mais profundidade seus principais conceitos, e sobre a função pedagógica dessa arte – a Pedagogia Retórica –, priorizando o estudo de seus conceitos fundamentais. Rastreamos, na bibliografia sobre Retórica, nas fontes primárias e em outros trabalhos da área que surgiram ao longo dos séculos, as contribuições dessa arte para o ensino da produção textual. Realizamos, ainda, estudos específicos sobre os quatorze *progymnasmata*. Componente crucial da Pedagogia Retórica, os *progymnasmata* são um conjunto de exercícios básicos, de dificuldade progressiva, com o objetivo de preparar os estudantes de Retórica para a criação e performance de orações práticas completas, as *gymnasmata*.

Primeiramente, foram analisados os *progymnasmata* que sobreviveram da Antiguidade. Em seguida, são também estudados os trabalhos recentes sobre a aplicação da Pedagogia Retórica, principalmente dos *progymnasmata*, nos Estados Unidos e na Suécia, nos quais nos apoiamos. Como mostram essas experiências, foi, naturalmente, necessário promover ajustes e a atualização desse modelo de ensino para viabilizar sua utilização, hoje, no Brasil. Foi imperativo, por exemplo, analisar os gêneros/tipos textuais utilizados nesses exercícios e a conveniência de mantê-los ou alterá-los para que se adequassem aos tempos atuais.

---

<sup>3</sup> Ver, principalmente: MENDES, Eliana Amarante de Mendonça. *A produção textual: revitalizando a Pedagogia Retórica*. Tese inédita de Professor Titular, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

## Capítulo 2

### Sobre as dificuldades no exercício da escrita

A fim de compreender um pouco mais o problema das dificuldades dos alunos no exercício da escrita, citamos Alice Vieira (2011), que discorre sobre a história da escrita. Segundo essa pesquisadora, nas sociedades letradas, a escrita enlaça as complexas relações sociais e, também, as práticas culturais. As primeiras anotações escritas, segundo ela, registravam somente o número de sacas de cereais e outros gêneros pagos como tributo para o rei ou ao templo.

Ainda segundo Vieira, na atualidade, o comportamento do homem, particularmente o urbano, se regula pela escrita, nos vários contextos da convivência social. São eles: jurídico, comercial, institucional, trabalhista, constitucional, religioso e pessoal. Assim, esse comportamento do homem moderno inicia-se com o registro de nascimento civil e continua até o preenchimento do atestado de óbito. Entretanto, ela também mostra que dados históricos comprovam que a maior parte da população, em todos os períodos, sempre ficou à margem da leitura e da escrita. Desde os sumérios até a Idade Moderna, quem detinha as habilidades de ler e de escrever era uma pequena elite aristocrática e clerical e alguns administradores dos palácios e templos. Porém, esse quadro mudou.

A partir da Revolução Industrial, no século XIX, deu-se o início do processo de escolarização para a população em geral. Nessa época, em alguns países da Europa, houve uma mudança em termos de mão de obra. Uma grande diminuição no número de lavradores, devido às novas técnicas usadas na agricultura e, também, à industrialização das cidades, fez com que muitos desses camponeses migrassem para os grandes centros urbanos. Surgiu a necessidade da obtenção de mão de obra especializada.

Em vista disso, os operários deveriam saber ler, a fim de seguir as instruções para uma produção eficiente. Somente a comunicação oral não

bastava mais. Os operários e os sindicatos, então, pressionaram o governo, já que a alfabetização era necessária para os adultos e escolas deveriam ser criadas para as crianças. Dessa maneira, foi instituído o ensino público, com o intuito de garantir a cidadania e a ascensão social.

A escola, além de formar a mão de obra para a indústria, tinha outra função: retirar as crianças do mercado de trabalho. Nas escolas primárias, acontecia a alfabetização e o aprendizado de outros conteúdos, tais como as noções básicas de aritmética e os valores morais e cívicos.

Atualmente, a ocorrência de mudanças é cada vez mais frequente e rápida. Hoje, um conhecimento pode ser considerado defasado em questão de dias. Com isso, há um grande impacto nas pessoas e em seus locais de trabalho, modificando comportamentos e relacionamentos. Nesse sentido, a relação dos indivíduos com a escrita também se transformou.

Desse modo, a escrita não mais aborda apenas assuntos pragmáticos, pautados na vida cotidiana. Ela elabora modelos teóricos de representação, resultantes da ação de pensar o mundo e de agir sobre ele, com o propósito de transformá-lo. Esse desenvolvimento da escrita enquanto representação do mundo proporcionou novas formas de discursos, cuja abrangência é mais ampla, porque engloba vários gêneros textuais, em diversos domínios discursivos: didáticos, religiosos, jurídicos, filosóficos, literários, científicos, políticos, publicitários, documentais, empresariais.

Por isso, a leitura e a escrita desses gêneros implicam, além da alfabetização e do letramento, conhecimentos mais específicos acerca do mundo da escrita, a saber: a organização própria de cada gênero e a especificidade de sua linguagem, assim como dos assuntos tratados em cada caso. Logo, nos encontramos diante de uma questão que reporta à didática do ensino e da aprendizagem da escrita.

Contudo, alguns exames nacionais e internacionais, a despeito de todos os programas oficiais voltados para o desenvolvimento da leitura e da escrita, assinalam o desempenho precário dos estudantes brasileiros nessa área.

Portanto, pesquisas que abordem o trabalho com a escrita, no intuito de proporcionar ajuda e avanço nesse processo, são sempre necessárias e bem-vindas.

Nessa perspectiva, algumas percepções respeitáveis para pensarmos o problema dos muitos alunos que têm dificuldades para escrever textos coerentes, com argumentação razoável e conceitos simples são partilhadas por alguns teóricos e estudiosos da área de Linguística. Vejamos.

Uma voz importante que se manifesta sobre o tema é a de João Wanderley Geraldi, quando adverte para a necessidade de reconhecermos o fracasso da escola e do ensino da língua portuguesa e também do ensino de produção textual, como este vem sendo praticado na quase totalidade das aulas. Ademais, conforme o estudioso: “sabemos que a educação tem muitas vezes sido relegada à inércia administrativa, a professores mal pagos e mal remunerados, às verbas escassas e aplicadas com falta de racionalidade”.<sup>4</sup>

Outra observação importante é a de Sírio Possenti, no momento em que afirma o seguinte: para escrever não existe somente um português correto, o qual valeria para todas as situações de escrita e, também, para todos os suportes. Além disso, destaca a importância de promover a leitura e análise de textos escritos em diversos estilos, chamar a atenção para as diferentes construções e procurar fazer com que os alunos escrevam e reescrevam textos, a fim de que eles “cheguem perto” de dominar os vários estilos de escrita.<sup>5</sup>

Wander Emediato, outro estudioso dessa área, observa o quão frágil é o desempenho na expressão escrita dos alunos que chegam ao Ensino Superior. Por essa razão, também afirma que vários anos de estudos de língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio não foram satisfatórios para a formação do aluno no manuseio do vernáculo.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> GERALDI. *O texto na sala de aula*, p. 42.

<sup>5</sup> Cf.: POSSENTI. *Gramática na cabeça*, p. 17.

<sup>6</sup> Cf.: EMEDIATO. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*, p. 11.

Regina Lúcia Dell’Isola traz, por sua vez, sua contribuição ao questionar “se os alunos de qualquer nível de escolaridade conseguem distinguir formas de construção da escrita por meio de gêneros textuais”, e, ainda, se estão preparados para escrever textos para determinados fins. Sugere, nesse sentido, a retextualização de gêneros escritos como um meio de contribuir para um melhor conhecimento dos usos da língua.<sup>7</sup>

Também para Eliana Amarante Mendes, as áreas de Letras e Linguística e a de Pedagogia, embora muito desenvolvidas e produtivas, não têm sido capazes de resolver satisfatoriamente os problemas básicos do ensino do vernáculo, como, por exemplo, o de ensinar a produzir textos. Muito pelo contrário, proposições pós-modernas sofisticadas, como a desconstrução do *lógos*, o desmantelamento do cânone literário, o apagamento da figura do professor, a morte do autor, entre outras, têm causado muita desorientação no ensino.<sup>8</sup>

Essa estudiosa chama a atenção para uma possibilidade de ajuda nesse quadro de crise, sugerindo que o exemplo dos clássicos pode ser muito proveitoso para nos auxiliar nessa questão. Sua hipótese, baseada na própria experiência e na de diversos pesquisadores, é a de que a Pedagogia Retórica pode ser uma alternativa, testada e confiável, para o ensino do vernáculo no Brasil, principalmente no que diz respeito à produção textual escrita.

Este trabalho baseia-se na sugestão de Mendes e aborda a Pedagogia Retórica, com o intuito de dar continuidade a estudos e pesquisas já iniciados sobre o assunto. Realizamos, como proposto, uma pesquisa com o propósito de desenvolver um modelo-piloto de atividades de produção textual escrita. Dessa maneira, sugerimos, neste trabalho, diversas atividades para o ensino da produção textual, em língua portuguesa, indicadas, *a priori*, para o Ensino Médio.

---

<sup>7</sup> Cf.: DELL’ISOLA. *Retextualização de gêneros escritos*, p. 15.

<sup>8</sup> Cf.: MENDES. *A produção textual: revitalizando a Pedagogia Retórica*.



No que tange à importância deste estudo, cabe ressaltar, em primeiro lugar, que muito me interessou fazer uma pesquisa sobre a Pedagogia Retórica, porque durante todo o tempo em que cursei a escola Fundamental e Média, e mesmo no Ensino Superior, o ensino da Retórica simplesmente não existiu. Contudo, em meus estudos de pós-graduação, pude perceber o quão importante ela é. Foi de grande valia conhecer sua natureza e suas funções: a função persuasiva – argumentação e oratória –, a função hermenêutica e heurística e, por fim, a função pedagógica. Tudo isso contribuiu para que eu encarasse o desafio de fazer esta pesquisa.

Em segundo lugar, começar a aprofundar no assunto me fez voltar na história e compreender que, mesmo com a abolição do ensino da Retórica e o termo riscado dos programas de ensino, “apagou-se a palavra, mas não se suprimiu a coisa”. Por essa razão, Reboul (2004) argumenta que a Retórica permaneceu. Porém, ela ficou desarticulada, privada de sua unidade interna e de sua coerência. O filósofo francês ainda observa que muitos professores, em suas práticas de ensino, quase sempre sem o saberem, fazem uso da Retórica. Ensinar a compor segundo um plano, a encadear os argumentos de modo coerente e eficaz, a cuidar do estilo, a encontrar as construções apropriadas e as figuras exatas, a falar distintamente e com vivacidade, não será fazer uso da arte retórica, no sentido mais clássico do termo?

Em terceiro lugar, pesquisar a Retórica e a sua função pedagógica foi também repensar minha prática pedagógica. Pude, assim, com o desenvolvimento deste trabalho, tentar contribuir para a melhoria do ensino de produção textual em nossas escolas. Essa iniciativa foi um desafio, todavia, uma provocação instigante.

Em suma, este estudo busca contribuir para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem da escrita, por meio do uso da Pedagogia Retórica. Vale lembrar que, assim como a leitura, a escrita é uma habilidade que capacita o cidadão para atuar em todos os campos sociais, pois, se um indivíduo aprende a escrever bem, mostra-se melhor equipado para assumir

seu lugar em um mundo que, cada vez mais, precisa da escrita nos vários processos comunicativos. Assim sendo, a escrita constitui um recurso indispensável à cidadania e um meio para a inclusão social e digital. Porém, não basta apenas saber escrever e ler. É necessário saber fazer uso apropriado desse recurso em práticas sociais – com o objetivo de se manifestar, se comunicar, acessar os meios digitais, *blogs*, *e-mails*, redes sociais, entre outros.

Como bem afirma Mary del Priore, autora de *Histórias das mulheres no Brasil* e de *Histórias das crianças no Brasil*, todo educador sabe que o iletrismo aumenta as limitações dos indivíduos. A princípio, saber ler e escrever eram sinônimos de dignidade e de independência de espírito. Atualmente, a multiplicação das práticas de leitura – via jornais, revistas, livros e internet – poderia facilitar tais práticas e aumentar as chances de inclusão dos cidadãos na cultura letrada.

Assumimos, por conseguinte, com esta tese, o compromisso de tentar contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem da escrita, particularmente no Ensino Médio. Vale ressaltar que todo esforço foi empreendido nessa tentativa. Esforço esse cujo resultado pode ser comprovado com o desenvolvimento das propostas de atividades de produção textual, baseadas na Pedagogia Retórica.

## Capítulo 3

### Sobre o ensino da produção textual na atualidade

Considerada a deficiência do ensino da produção textual no Brasil, cumpre pesquisarmos as causas desse problema, fazendo-se necessário, então, conhecer a fundo esse ensino.

Para tanto, foram examinados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da língua portuguesa, buscando-se as diretrizes oficiais para esse ensino na atualidade. Foram também investigados os documentos do Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD).

#### 3.1 Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental (Segundo Ciclo)<sup>9</sup>

Em relação à prática de produção de textos escritos, destacamos as seguintes considerações, constantes do documento:

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes.

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão.

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero.

É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões.

Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento.

---

<sup>9</sup> Ver, para este tópico de análise: BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Língua Portuguesa). Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, 1996. (Ensino Fundamental).

É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

São, de acordo com esses PCNs, objetivos gerais da produção de textos em língua portuguesa para o Ensino Fundamental:

Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para que essa expectativa se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deverá organizar-se de modo que os alunos sejam capazes de: expandir o uso da linguagem em instâncias privadas, e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; [...] compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas etc.; [...].

Quanto à didática são recomendados os seguintes tipos de atividades:

### **Projetos**

Os projetos são excelentes situações para que os alunos produzam textos de forma contextualizada – além do que, dependendo de como se organizam, exigem leitura, escuta de leituras, produção de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades. Podem ser de curta ou média duração, envolver ou não outras áreas do conhecimento e resultar em diferentes produtos: uma coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos de assombração ou de fadas, lendas etc.), um livro sobre um tema pesquisado, uma revista sobre vários temas estudados, um mural, uma cartilha sobre cuidados com a saúde, um jornal mensal, um folheto informativo, um panfleto, os cartazes de divulgação de uma festa na escola ou um único cartaz.

Os projetos, além de oferecerem reais condições de produção de textos escritos, carregam exigências de grande valor pedagógico.

### **Textos provisórios**

A materialidade da escrita, que faz do seu produto um objeto ao qual se pode voltar, permite separar não só o escritor do destinatário da mensagem (comunicação à distância), como também permite romper a situação de produção do texto, separando produtor e produto. Essa possibilidade cria um efeito de distanciamento que permite trabalhar sobre o texto depois de uma primeira escrita.

A maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse procedimento. Isso em nada contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. O trabalho com rascunhos é imprescindível. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriedade dos textos e analise seu próprio processo.

Nesse sentido, a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção.

### **Produção com apoio**

A constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos – dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo – requer a apresentação de propostas para os alunos iniciantes que, de certa forma, possam “eliminar” algumas delas, para que se concentrem em outras. É importante que essas situações sejam planejadas de tal forma que os alunos apenas se preocupem com as variáveis que o professor priorizou por se relacionarem com o desenvolvimento do conteúdo em questão. Por exemplo:

- reescrever ou parafrasear bons textos já repertoriados através da leitura;
- transformar um gênero em outro: escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial e vice-versa; transformar uma entrevista em reportagem e vice-versa etc.;
- produzir textos a partir de outros conhecidos: um bilhete ou carta que o personagem de um conto teria escrito a outro, um trecho do diário de um personagem, uma mensagem de alerta sobre os perigos de uma dada situação, uma notícia informando a respeito do desfecho de uma trama, uma crônica sobre acontecimentos curiosos etc.;
- dar o começo de um texto para os alunos continuarem (ou o fim, para que escrevam o início e o meio);
- planejar coletivamente o texto (o enredo da história, por exemplo) para que depois cada aluno escreva a sua versão (ou que o façam em pares ou trios).

### **Situações de criação**

Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante

que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura.

Uma forma de trabalhar a criação de textos são as oficinas ou ateliês de produção. Uma oficina é uma situação didática onde a proposta é que os alunos produzam textos tendo à disposição diferentes materiais de consulta, em função do que vão produzir: outros textos do mesmo gênero, dicionários, enciclopédias, atlas, jornais, revistas e todo tipo de fonte impressa eventualmente necessária (até mesmo um banco de personagens criados e caracterizados pelos próprios alunos para serem utilizados nas oficinas).

A possibilidade de avaliar o percurso criador é importante para a tomada de consciência das questões envolvidas no processo de produção de textos. Isso é algo que depende de o professor chamar a atenção para certos aspectos, fazer com que os alunos exponham suas preferências, dificuldades, ou as alternativas escolhidas e abandonadas – o percurso propriamente. Esse trabalho de explicitação permite que, com o tempo, os procedimentos de análise propostos pelo professor se incorporem à prática de reflexão do aluno, favorecendo um controle maior sobre seu processo criador. Uma contribuição importante é conhecer o processo criador de outros autores, seja através de um contato direto, seja por meio de textos por eles escritos sobre o tema ou de vídeos, entrevistas etc.”

### **Gêneros recomendados para o Segundo Ciclo**

#### **Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:**

- contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

#### **Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:**

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados etc.;
- anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos tais como estatutos, declarações.

Como se pode ver, esses PCNs para o Ensino Fundamental do segundo ciclo oferecem uma orientação razoável para o ensino da produção textual.

Alguns aspectos são meritórios, a saber: a consideração da escrita como processo; a consideração da provisoriedade dos textos; a ênfase na oralidade e, principalmente, a produção com apoio, uma grande lacuna que verificamos em vários livros didáticos.

Entretanto, no nosso entender, dá-se importância exagerada aos gêneros nesses PCNs. Na nossa opinião, quem sabe redigir, redige em qualquer gênero, se tiver um modelo para se apoiar. Essa ênfase, portanto, é desnecessária. O documento, inspirado numa concepção de linguagem como enunciação, discurso, com ênfase no interacionismo sociodiscursivo, considera que a interação linguística se faz através de gêneros, daí a importância deles no ensino, o que é correto. O que não parece adequado é o descuido com outros aspectos da produção textual.

Na avaliação de Magda Soares, o que tem ocorrido

é que essa invasão está um pouco violenta demais, talvez excessiva demais, em prejuízo do texto literário. Porque o texto literário está se tornando cada vez mais ausente dos livros didáticos de Português. Por causa do critério de que devem estar na aula aqueles tipos de texto que circulam mais intensamente na sociedade. Mas é preciso pensar no outro lado da questão, cabe à escola também suprir aquilo que não circula intensamente na sociedade e que é importante que o indivíduo conheça e, preferencialmente, aprenda a gostar dos textos literários.<sup>10</sup>

Pode ser um equívoco, portanto, que, no trabalho com o gênero, se dê muito mais ênfase às considerações relativas a seu uso social e às suas condições de produção do que aos seus aspectos linguísticos e prototípicos.

Um aspecto que também merece consideração é o fato de não se levarem em conta gêneros adequados para a leitura e gêneros adequados para o ensino da produção de textos. No nosso entendimento, os gêneros literários se prestam para a leitura, mas não para a produção escrita. Embora, entre os alunos, um e outro tenham dotes literários, não nos parece que se deva cobrar de todos a produção nesses gêneros.

---

<sup>10</sup> SOARES. *O livro didático e a escolarização da leitura.*

Com a leitura do documento, tem-se a impressão de que a variedade e a atualidade de gêneros, aliadas ao estabelecimento das condições de produção e à produção contextualizada, podem sanar todos os problemas de ensino da produção textual.

Mais um ponto que nos parece merecer crítica é a pouca atenção dada aos tipos textuais. Um bom produtor de textos precisa dominar não somente os gêneros, mas também os diversos tipos textuais.

Outra etapa da presente pesquisa foi o exame de documentos do Projeto Nacional do Livro Didático para o nível Fundamental, principalmente no que se refere à produção textual escrita, no segundo ciclo, ou seja, nas últimas quatro séries desse ciclo.

### **3.2 Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD) – Ensino Fundamental (2º ciclo)<sup>11</sup>**

Esse projeto, iniciativa do MEC, se propõe a avaliar livros didáticos que poderão ser, desde que aprovados por uma comissão avaliadora, adotados nas escolas públicas. No guia de 2008, encontramos, em sua introdução, os seguintes esclarecimentos sobre a avaliação efetuada:

Esse exame se baseou não só nos objetivos oficiais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, inclusive as recomendações que figuram nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, como também na definição de Princípios e Critérios para a Avaliação de Livros Didáticos para o PNLD/2008, elaborada por equipe montada e coordenada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG), subordinada à Secretaria de Educação Básica do MEC e integrada por especialistas pertencentes a diversas universidades do País.

De princípios bastante gerais, diretamente relacionados aos objetivos oficialmente estabelecidos para o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, decorrem todos os demais critérios, referentes aos quatro grandes conteúdos curriculares básicos da área – leitura, produção de textos, linguagem oral e reflexão sobre a língua e a linguagem.

---

<sup>11</sup> A abordagem feita neste tópico considerou o seguinte documento: BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos – PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, 2007. (Anos Finais do Ensino Fundamental)



Da aplicação desses princípios e critérios à análise das obras inscritas no PNLD/2008 resultaram, de um lado, a exclusão das coleções que não atendiam aos parâmetros definidos pelos critérios eliminatórios; e, de outro lado, a aprovação das demais, descritas nas resenhas de acordo com os seus diferentes níveis e formas de adesão aos critérios classificatórios. Para estes últimos livros, também foi possível estabelecer, com base no tipo de tratamento didático dado aos conteúdos curriculares básicos, perfis metodológicos que permitem apreender melhor a proposta pedagógica da coleção.

### **Princípios gerais**

Os objetivos centrais do ensino de Língua Portuguesa, nos quatro ciclos do Ensino Fundamental, devem ser:

- O processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral (especialmente das formas da linguagem oral que circulam em espaços públicos e formais de comunicação) em situações o mais complexas e variadas possível;
- A fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
- O desenvolvimento de atitudes, competências e habilidades envolvidas na compreensão da variação lingüística e no convívio com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e a valorizar as diferentes possibilidades de expressão lingüística;
- O domínio das normas urbanas de prestígio, especialmente em sua modalidade escrita monitorada, mas também nas situações orais públicas formais em que seu uso é socialmente requerido;
- A prática de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, na medida em que se fizer necessária ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita, em compreensão e produção de textos.

Assim, as práticas de uso da linguagem, isto é, as atividades de leitura e compreensão de textos, de produção escrita e de produção e compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias nas propostas dos livros didáticos. As práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, assim como a construção correlata de conhecimentos lingüísticos e a descrição gramatical, devem se exercer sobre os textos e discursos, na medida em que se façam necessárias e significativas para a (re) construção dos sentidos dos textos.

Os seguintes quesitos devem ser necessariamente considerados pelo avaliador:

As propostas de produção de texto escrito devem visar, antes de mais nada, ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido, não podem deixar de:

- Considerar o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita;
- Explorar a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades;
- Apresentar e discutir as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, sem se restringir à exploração temática;
- Desenvolver as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir.

A avaliação é feita através da resposta sim/não às questões propostas e, em relação à produção textual escrita, são os seguintes os quesitos que devem ser examinados pelo avaliador:

#### **As propostas de produção textual S/N**

36. colaboram para o desenvolvimento da proficiência em escrita?
37. trabalham a escrita como processo?
38. estabelecem e/ou discutem objetivos didáticos plausíveis para as propostas?
39. definem – ou levam os alunos a definir – adequadamente condições de produção (objetivo, destinatário, contexto de circulação, suporte)?
40. exploram a adequação entre essas condições de produção e os gêneros e/ou tipos textuais compatíveis?
41. exploram a adequação entre essas condições de produção e os níveis de linguagem compatíveis?
42. contemplam os diferentes procedimentos envolvidos na escrita (planejamento, escrita, avaliação/ revisão, reescrita)?
43. exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades?
44. fornecem subsídios para a elaboração temática dos textos?
45. apresentam, discutem e orientam o uso dos mecanismos de coesão e coerência implicados nos gêneros e tipos de textos propostos?
46. apresentam, discutem e orientam o uso dos aspectos relativos à variedade linguística pertinente?
47. propõem referências e/ou exemplos dos gêneros e tipos de texto que se pretende ensinar o aluno a produzir?
48. mobilizam e/ou explicitam corretamente os conceitos?<sup>12</sup>

Interessa aqui também a avaliação das atividades, consideradas nas questões abaixo. Verifica-se que não constam questões específicas sobre as atividades de produção textual.

---

<sup>12</sup> Grifos nossos.

### **As atividades presentes no livro do aluno**

96. Estão formuladas com correção?
97. Estão formuladas com clareza?
98. São adequadas aos objetivos declarados na obra (no LA e/ou no MP)?
99. São variadas?
100. Sugerem diferentes modos de organização para a realização do trabalho (em grande grupo, em pequenos grupos, individualmente)?
101. Contemplam a construção de generalizações pelo aluno?
102. Contemplam a retomada e sistematização dos conhecimentos trabalhados?

A análise desse sistema de avaliação confirma, como se observa, a ênfase excessiva nos gêneros e nas suas condições de produção, o que já foi mencionado quando se tratou dos PCNs.

Constata-se, também, embora se afirme que esse sistema de avaliação se baseie “não só nos objetivos oficiais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, inclusive as recomendações que figuram nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos”, que aspectos importantes dos PCNs foram desconsiderados. A produção com apoio, por exemplo, que apontamos como um aspecto de excelência dos PCNs, não foi levada em conta no guia de 2008. Também outro aspecto enfatizado nos PCNs, a provisoriade dos textos, numa concepção do ensino de produção como processo, embora não totalmente ausente, não mereceu o destaque devido. Isso talvez se deva ao fato de não estar convenientemente explicitado, nos PCNs, no que consiste, na prática, essa visão do ensino da produção como processo e da provisoriade dos textos.

Examinemos, a seguir, dois exemplos de avaliação feita pelo PNLD, focalizando a produção textual. O primeiro livro, como se verá, apresentou como um dos pontos fracos a produção escrita. Ao contrário, o segundo teve a produção escrita como um dos pontos fortes.

Vejamos a avaliação do primeiro livro:

**Língua portuguesa – Rumo ao letramento<sup>13</sup>**  
**Ângela Mari Gusso; Rossana Aparecida Finau**  
**Base Editora**

**Síntese**

[...]

Os pontos fracos são a oralidade e a produção escrita: a maior parte das atividades não explora as características dos gêneros abordados nem indica suficientemente as condições de produção.

**Quadro Esquemático**

<b>Pontos fortes</b>	Boa exploração das habilidades de leitura; articulação entre leitura e reflexão linguística.
<b>Pontos fracos</b>	<u>Produção escrita (não indicação das condições de produção)</u> e oralidade (trabalho insuficiente com gêneros orais).
<b>Destaque</b>	Conhecimentos lingüísticos: trabalho reflexivo, no nível do texto. Atende ao professor que quer adotar a perspectiva discursiva, evitando a abordagem tradicional
<b>Adequação ao tempo escolar</b>	Três unidades por bimestre
<b>Manual do professor</b>	Traz fundamentação teórica, perfil metodológico, comentários das atividades, respostas dos exercícios. As respostas e comentários às atividades só aparecem na parte inicial, destinada ao professor

**Análise**

A coletânea traz textos autênticos, de gêneros variados e socialmente relevantes. Predominam os do campo jornalístico, principalmente reportagem, notícia e artigo de opinião, havendo também entrevista, crônica, tirinha, cartum, anúncio publicitário. Há ainda outros gêneros, como poema, canção, lei, declaração de direitos, história em quadrinhos, reprodução de pinturas, mas é reduzida a presença de textos literários.

[...]

A tendência predominante das propostas de produção de textos escritos (com exceção das do último volume) é apenas apontar o tema e o gênero, sem explorar suficientemente o gênero a ser utilizado. Os objetivos e os interlocutores do texto a

<sup>13</sup> Os grifos são nossos.

ser escrito nem sempre são definidos; é mais freqüente a indicação do suporte e/ou do contexto de circulação (na maioria das vezes, o mural da escola).

Não há exploração significativa da variedade lingüística e das estratégias de coesão pertinentes. Outro problema é a ausência de trabalho consistente com as operações de planejamento, revisão e reescrita de textos: aparecem apenas recomendações pontuais e pouco significativas. Assim, a coleção não contribui efetivamente para o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação de escritores autônomos e proficientes.

[...]

O eixo da produção textual – oral e escrita – vai requerer do professor um trabalho maior de complementação, na exploração das características dos gêneros propostos, na explicitação das condições de produção e na orientação do planejamento, da revisão e da reformulação dos textos escritos.

Nesse caso, como se pode verificar nos trechos grifados, a má avaliação da obra, no quesito *produção textual escrita*, se deve ao tratamento dos gêneros, principalmente quanto à explicitação das condições de produção, o que foi considerado inadequado pelo avaliador.

Vejamos, agora, a avaliação do segundo livro:

**Trabalhando com a linguagem<sup>14</sup>**

**Givan Ferreira; Isabel Cristina Cordeiro;**

**Maria Aparecida Almeida Kaster; Mary Marques**

**Quinteto Editorial**

**Síntese**

Os livros apresentam variada coletânea textual, com temas importantes para a formação cultural e cidadã do aluno.

[...]

As propostas de produção orientam o planejamento, a execução e a revisão, e definem as condições de produção (que gênero escrever, para quem, para quê).

---

<sup>14</sup> Grifos nossos.

### Quadro Esquemático

<b>Pontos Fortes</b>	<u>Produção de textos</u> escritos e leitura
<b>Pontos Fracos</b>	Produção e compreensão de textos orais.
<b>Destaque</b>	A proposta pedagógica consistente, de orientação reflexiva e sócio-interacionista.
<b>Adequação ao tempo escolar</b>	Uma unidade por mês
<b>Manual do Professor</b>	Exposição clara dos pressupostos teórico-metodológicos, explicitação dos objetivos e da articulação das unidades, sugestões complementares. Respostas e comentários sobre as atividades ao lado das propostas, na reprodução do Livro do Aluno.

#### Análise

[...]

Os textos que compõem a coletânea estimulam discussões temáticas e lingüísticas posteriormente efetivadas nos livros. Abordam temas importantes para a formação da cidadania e da cultura do aluno – sexualidade, meio ambiente, saúde, trabalho – e exploram gêneros textuais de relevância social – notícias, crônicas, debates, conto, entrevista, reportagem, gráficos, anúncios publicitários, conto, poesia, pintura, romance. Entretanto, essa variedade não garante uma abordagem dos diversos contextos culturais envolvidos. Predomina uma visão urbana dos temas, abrindo-se pouco espaço para a realidade do campo e de outros contextos socioculturais. (grifos nossos)

[...]

Tendo levado o aluno a observar a língua em uso e a refletir sobre os elementos que a compõem, a coleção propõe a sistematização e a aplicação desses conhecimentos através das propostas de produção escrita. Nesse momento, os alunos são orientados a escrever em diferentes gêneros, observando com qual propósito, para quem e para qual situação comunicativa os textos serão produzidos. Há sugestões para a circulação dos produtos dentro da escola ou na comunidade. Sempre é apresentada uma ficha de autoavaliação, para que os próprios alunos possam observar se seus textos atendem a critérios de adequação à linguagem e ao gênero em questão, se o uso de recursos expressivos e a articulação textual estão apropriados. Assim, as propostas encaram a escrita como um processo que envolve planejamento, execução, avaliação e revisão.

Como se pode ver, também nesse livro, que foi positivamente avaliado quanto à produção textual, a ênfase nos gêneros e na explicitação das condições de produção é uma tônica da avaliação (vejam-se os grifos que inserimos).

Passa-se, agora, a examinar os parâmetros curriculares estabelecidos para o Ensino Médio.

### **3.3 Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio<sup>15</sup>**

Diferentemente dos parâmetros estabelecidos para o Ensino Fundamental, os parâmetros para o Ensino Médio são muito amplos, não oferecendo subsídios que orientem os professores. Parte-se de considerações teóricas sobre alguns aspectos do ensino do vernáculo, distantes da realidade da sala de aula e de difícil absorção pela maioria do professorado. Vejamos:

- Considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal relacionando textos/ contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/ recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Quanto às “Competências e Habilidades a Serem Desenvolvidas em Língua Portuguesa”, encontram-se as seguintes instruções:

#### **Representação e comunicação**

- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

---

<sup>15</sup> Documento analisado neste tópico: BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Língua Portuguesa). Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, 2000. (Ensino Médio)

- Aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida.

#### **Investigação e compreensão**

- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal relacionando textos/ contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/ recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).
- Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e linguísticos.

#### **Contextualização Sócio-Cultural**

- Considerar a língua portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Entender os impactos das tecnologias da comunicação, em especial da língua escrita, na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

A análise desses parâmetros revela, no nosso entender, uma absoluta inocuidade, considerando-se sua destinação. Parecem ter sido concebidos para os especialistas e não para os professores, desconhecendo-se o perfil do professorado brasileiro e descumprindo, no próprio texto do documento, o preconizado na teoria que adotam quanto às condições de produção.

Em relação à produção textual, o único desses tópicos que tem alguma relação com esse tipo de atividade é “Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”, em que “usar a língua materna” pode implicar a produção de textos na língua vernacular.

Examina-se, a seguir, o documento PNLDEM.



### 3.4 Projeto Nacional do Livro Didático (PNLD) para o nível Médio<sup>16</sup>

Diferentemente do PNLD para o nível Fundamental, o do nível Médio não esclarece previamente seus pressupostos teóricos e metodológicos, apresentando somente considerações gerais sobre livros didáticos para o Ensino Médio, de forma genérica, nada se especificando quanto à língua portuguesa. Apenas através das resenhas e do questionário de avaliação se pode depreender esses pressupostos.

A exemplo do procedimento de avaliação adotado no PNLD para o nível Fundamental, o avaliador deve responder com sim/não às questões formuladas.

#### As atividades de produção textual:

- a) objetivam a formação do aluno como autor, que visa a atingir propósitos comunicativos nas diversas situações de interação social?
- b) levam em consideração os fatores de textualidade?
- c) consideram os elementos de contextualização, em especial o destinatário, a situação, a finalidade? (Ou se limitam a propor um tema para redação?)
- d) consideram as etapas de planejamento, execução e revisão? (ou privilegiam o produto final?)
- e) desenvolvem estratégias para garantir a progressão temática no desenvolvimento de textos?
- f) desenvolvem a capacidade de construção textual a partir de elementos formais, tais como uso do vocabulário, mecanismos coesivos, organização do período, estruturação em parágrafos?
- g) exploram a estrutura dos tipos básicos de texto (descrição, narração, dissertação expositiva/argumentativa)?
- h) propiciam o desempenho do aluno em relação a diversos gêneros textuais da modalidade oral?
- i) propiciam o desempenho do aluno em relação a diversos gêneros textuais da modalidade escrita?<sup>17</sup>

Dessas questões depreende-se, *grosso modo*, que o documento PNLDEM se apoia numa concepção sociointeracionista, com ênfase nos gêneros e condições de produção. É dado maior espaço aos tipos textuais e ao processo de produção.

---

<sup>16</sup> BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos – PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, 2007. (Ensino Médio)

<sup>17</sup> Grifos nossos.

Vejam, agora, as resenhas da avaliação feitas para três dos livros submetidos:

**Português: linguagens<sup>18</sup>**

**Volumes 1, 2 e 3**

**William Roberto Cereja; Thereza Anália Cochar Magalhães**

**5ª edição**

**Editora Saraiva**

[...]

Para o ensino-aprendizagem de produção de texto, a obra concebe os gêneros como ferramentas, ou seja, “instrumentos que possibilitam exercer uma ação linguística sobre uma realidade” (Manual, p. 7). Por esse motivo, nunca se perde a contextualização: o texto é sempre concebido como processo construído em situação de interação. Textos e atividades variados sempre motivam a produção, sistematicamente inserida em um projeto coletivo que prevê a participação concreta e efetiva de todos os alunos. As instruções focalizam o perfil do interlocutor e, conseqüentemente, a linguagem a ser empregada. Em uma caixa, o aluno é levado a avaliar seu texto, considerando, para tanto, as características do gênero estudado. Desse modo, a produção é concebida em suas diversas etapas de construção: planejamento, execução e revisão. A obra renova as estratégias de avaliação da produção textual, com atividades de autoavaliação e de avaliação por outro colega, o que minimiza o papel de julgador, normalmente atribuído ao professor, e amplia a abrangência de leitura dos textos dos alunos.

O trabalho sistemático com os gêneros textuais tem um saldo muito positivo na obra. Em primeiro lugar, cria as condições ideais para a produção, sugerindo inúmeras situações-problema que contribuem para a formação do aluno como ator social. Em segundo lugar, por ter em vista um leitor, o aluno se conscientiza da necessidade de adequar seu texto (a) ao gênero envolvido, (b) à situação comunicativa e (c) à variedade linguística que melhor atenda suas necessidades de expressão. Além disso, o trabalho com os gêneros tem a vantagem de colocar o aluno em contato com textos que ele efetivamente terá de produzir em situações concretas de interação. Por fim, aponta para o estudante inúmeras formas de participação social, contribuindo para o exercício da cidadania. (grifos nossos)

[...]

Quanto ao ensino de leitura e produção, o Manual também explica sua opção pelos gêneros textuais por considerá-los uma ferramenta “a serviço da construção do sujeito e do exercício da cidadania”.

---

<sup>18</sup> Grifos nossos.

Como se pode ver, esse livro foi muito bem avaliado, mais uma vez, principalmente devido ao tratamento de gênero e condições de produção (vejam-se os grifos que inserimos).

Vejamos agora o segundo livro:

**Novas palavras**<sup>19</sup>

**Volumes 1, 2 e 3**

**Emília Amaral; Mauro Ferreira; Severino Antônio; Ricardo Leite**

**2ª edição renovada**

**Editora FTD**

As atividades de **leitura e produção** são apresentadas no bloco *Redação e Leitura*. Os capítulos tentam levar o estudante a estabelecer uma ponte entre as atividades de leitura e as de produção escrita, sobretudo no primeiro volume da obra. De início, apresentam-se 14 textos de variados gêneros, como e-mail, editorial, notícia, propaganda, charge, discurso de formatura, poema, bilhete, carta, receita culinária, agrupados segundo tipo, linguagem, estrutura, temática e destinatário. A leitura desse conjunto é encaminhada a partir de questões que privilegiam a identificação de traços comuns de forma e conteúdo, por meio da comparação de textos variados. Os capítulos seguintes focam, especificamente, a expressão escrita por meio de atividades livres, criativas e descontraídas. Parte-se da vivência mais íntima do estudante (a expressão do “eu”) para o desenvolvimento de textos, cujo foco é, de fato, o “exercício da imaginação”, e não meramente a construção de uma redação com base em um modelo.

A partir do capítulo 4, são introduzidas orientações teórico-metodológicas para a apreensão sistemática da tipologia textual básica (narração, descrição e dissertação), dentro de uma perspectiva mais convencional. Enfocam-se o resumo e o reconhecimento da estruturação de um texto para compreendê-lo e sintetizá-lo; e, nos capítulos seguintes, apresentam-se os tipos textuais, que vinham sendo inferidos e trabalhados desde o primeiro capítulo.

Chama a atenção o fato de o volume 2 ser inteiramente dedicado à narração e o terceiro, à dissertação, o que mostra certo desequilíbrio na apresentação dos tipos de texto ao longo da coleção. Vale ressaltar o bom encaminhamento dispensado às atividades de leitura e produção, que levam em conta as etapas de planejamento e execução, partindo de textos motivadores que encabeçam cada capítulo. Sugerem-se, por exemplo, a reorganização de textos dissertativos previamente desestruturados, o levantamento de hipóteses antagônicas sobre temas polêmicos e a elaboração de diferentes formas de introduzir uma dissertação (por definição, comparação, citação ou exemplificação).

---

<sup>19</sup> Grifos nossos.

Quanto a esse livro, embora tenha recebido uma avaliação razoável, com a indicação de pontos positivos, não se nota entusiasmo do avaliador, o que atribuímos ao fato de que não foi enfatizado no livro o tratamento dos gêneros e suas condições de produção.

Passemos, então, ao terceiro livro.

**Português<sup>20</sup>**

**Volume único**

**João Domingues Maia**

**2ª edição**

**Editora Ática**

Quanto às atividades de **produção textual**, em alguns casos, consideram-se os elementos de contextualização, em especial o destinatário, a situação e a finalidade. Um bom exemplo pode ser encontrado na unidade 20, em que se sugere a redação de uma carta argumentativa endereçada a um jornal de grande circulação do Rio de Janeiro. Por outro lado, nem sempre o tratamento do texto prioriza a situação de interação; por isso, a atividade de produção é apresentada, muitas vezes, apenas como a confecção de um produto – é o que se constata, por exemplo, nas unidades 5 (“escreva um requerimento”) e 7 (“escreva um cordel sobre o tema operário em construção”).

A obra busca explorar textos pertinentes ao mundo do trabalho – como relatório de estágio e currículo, por exemplo –, embora essas atividades venham desarticuladas da unidade e sejam sugeridas com base em um modelo pré-existente. Da mesma forma, verifica-se a tentativa de apontar as diversas etapas de construção textual, como na unidade 2, ao focalizar notícias e reportagens. Entretanto, esse tratamento não é sistemático; por exemplo, na unidade 6, quando se explica a estrutura dos parágrafos, não se tecem comentários eficientes que auxiliem o aluno na elaboração de textos, nem se relacionam os parágrafos à especificidade da tipologia e do gênero textual.

Na seção *Intertextualidade* e em algumas propostas de produção textual, evidencia-se a perspectiva interdisciplinar, estimulando a pesquisa e o debate sobre temas ligados ao universo de referências do jovem, como gravidez na adolescência.

Esse livro, embora receba alguns elogios, recebe uma avaliação negativa. Entre outros problemas, esse parecer indica que o autor não deu um tratamento adequado ao gênero e às condições de produção.

---

<sup>20</sup> Grifos nossos.

### 3.5 A avaliação independente

A nossa avaliação desses mesmos livros difere da avaliação do PNLD e do PNLDEM, uma vez que os critérios que nos guiam são outros. Interessamos, principalmente, a quantidade de atividades oferecidas e sua efetividade, o que inclui necessariamente o apoio ao aprendiz e ao professor, aspecto apontado pelos PCNs e, como se verá, bem caracterizado na Pedagogia Retórica.

### 3.6 Sobre o atual estado da arte do ensino da produção textual no Brasil

Com base no estudo realizado sobre o tratamento dado à produção textual nos PCNs e PNLD para o Ensino Fundamental (2º ciclo) e Ensino Médio, fizemos as seguintes constatações:

- há um grande esforço por parte do governo para melhorar o ensino da língua portuguesa;
- constata-se, também, o mesmo esforço por parte dos especialistas, membros das comissões encarregadas de desenvolver os PCNs e os PNLDs;
- os PCNs para o Ensino Fundamental (segundo ciclo) são bem elaborados, detalhados e apresentam inúmeros aspectos dignos de louvor;
- o PNLD para o Ensino Fundamental peca por desprezar indicações constantes dos PCNs quanto às atividades com apoio;
- os PCNs para o Ensino Médio são sucintos e não oferecem os esclarecimentos necessários para o professorado;
- o PNLDEM também incorre em falhas metodológicas.

Uma crítica comum a todos esses programas é que eles se ocupam com **o que** ensinar, em detrimento do **como** ensinar. Entendemos, também, que a excessiva valorização de gêneros e condições de produção é uma postura que

revela, por um lado, uma fé absoluta nas teorias modernas e, por outro lado, em consequência dessa fé, uma atitude de banimento de tudo o que não se encaixa nesse modismo, uma amnésia em relação a tudo aquilo que precedeu a essas teorias.

## Capítulo 4

### Sobre a história do ensino da produção textual no Brasil

#### 4.1 Análise de livros didáticos de língua portuguesa (de 1895 até a década de 1990)<sup>21</sup>

Depois de uma abordagem sincrônica sobre o ensino da produção textual, com a análise de material didático e das diretrizes oficiais em vigor na atualidade, apresentamos uma pesquisa em que foram examinados livros didáticos de língua portuguesa, manuais de redação, gramáticas e antologias publicados de 1895 até a década de 1990, buscando neles conhecer como era o ensino da produção textual no período, através da verificação das atividades de produção textual apresentadas nesses livros (quando fosse o caso) e os tipos de textos constantes das antologias.

##### 4.1.1 Livros analisados

###### Anteriores a 1950

1. BARRETO, Fausto; LAET, Carlos de. *Antologia nacional*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1895.
2. AULETE, Caldas. *Seleção nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1895.
3. JOVIANO, A. *Língua pátria – Segundo livro*. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1924.
4. PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática expositiva – Curso Superior*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1926.
5. TABORDA, Radagasio. *Crestomatia – Antologia*. Rio de Janeiro: Globo, 1932.
6. CRUZ, Estevão. *Antologia da língua portuguesa*. Porto Alegre: Globo, 1933.
7. LÉLLIS, Raul Moreira. *Português no ginásio – Gramática e antologia*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1946.

---

<sup>21</sup> Esta pesquisa, da qual participamos, foi realizada por mestrandos e doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG, numa disciplina oferecida pela professora Eliana Mendes, em 2007.

### **Década de 1950**

8. CRUZ, Padre Antônio da. *Arte da composição e do estilo e história da literatura portuguesa e brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes, 1951.
9. COSTA, Aída. *Português* (Curso Normal) Rio de Janeiro: Ed. do Brasil, 1955.
10. OLIVEIRA, Cleófano Lopes de. *Flor do Lácio* (Português). 1ª ed. revista, São Paulo: Saraiva, 1955. Normal e secundário.
11. CRETELLA Jr, J. *Português para o ginásio*. São Paulo: Nacional, 1958.

### **Década de 1960**

12. MOISÉS, Massaud. *Guia prático de redação*. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 1961.
13. IRMÃOS MARISTAS. *Português*. São Paulo: FTD, 1965.
14. GARCIA, Otto M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1967.
15. CUNHA, Maria Antonieta A. *Ler e redigir*. Belo Horizonte: Ed. Bernardo Álvares, 1968.
16. CEGALLA, Domingos Paschoal. *Português*. 19. ed. muito melhorada. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1969.
17. SOARES, Magda G. *Português através de textos*. 4. ed. Belo Horizonte: Ed. Bernardo Álvares, 1969 – 2. série.
18. SOARES, Magda G. *Português através de textos*. 11. ed. Belo Horizonte: Ed. Bernardo Álvares, 1969 – 1ª série.
19. SOARES, Magda G. *Português através de textos*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Bernardo Álvares, 1969 – 3ª série.
20. SOARES, Magda G. *Português através de textos*. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Bernardo Álvares, 1969 – 4º ano e admissão.
21. CUNHA, Celso. *Manual de português*. Rio de Janeiro: SEDEGRA, 1969. 3ª série ginásial.

### **Década de 1970**

22. CARDOSO, Wilton; CUNHA, Celso. *Português através de textos*. 3. ed. Belo Horizonte, Ed. Bernardo Álvares, 1970. 1º colegial
23. SOARES, Magda G. *Português através de textos*. 4. ed. Belo Horizonte: Ed. Bernardo Álvares, 1971 – 4ª série.
24. MESERANI, Samir; COSTA, Fernando dos Santos; DI GIORGI, Flávio Vespasiano. *Redação escolar: Criatividade*. 5. ed. São Paulo: xxxx, 1973.
25. MATTOS, Geraldo e BACK, Eurico. *Nossa língua*. São Paulo: FTD, 1973.
26. MOREIRA, Almir; DANTAS, José Maia de S. *Língua (gem) literatura comunicação*. São Paulo: Livraria Francisco Alves Ed., 1975.



27. KRAUSE, Gustavo *et al.* *Laboratório de redação*. Rio de Janeiro: FENAME, 1978. 2º grau.
28. CHINI, M. L. M. PALLADINO, M. A. A. *estudo objetivo do português no 2º grau*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1978, 189 p.
29. LIMA, Rocha; BARBADINHO NETO, R. *Manual de redação*. 3. ed. revista. Rio de Janeiro: FENAME, 1982. 1ª ed. 1979.
30. SOARES, Magda; CAMPOS, Edson Nascimento. *Técnica de redação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

#### **Década de 1980**

31. SANTOS, Gilson Clemente dos. *Comunicação e expressão: Introdução ao curso de redação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1983, 294 p.
32. MIGUEL, Jorge. *Curso de redação*. São Paulo: Ed. Harbra, 1987. 2º grau.
33. TUFANO, Douglas. *Estudos de língua e literatura*. 4. ed. reform. São Paulo: Editora Moderna, 1992. 1ª ed. 1948.

#### **Década de 1990**

34. LATÃO, Francisco S.; FIORIN, J. L. *Para entender o texto – Leitura e Redação*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1992.
35. CARNEIRO, Agostinho D. *Texto em Construção – Interpretação de texto*. São Paulo: Moderna, 1992.
36. CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens – Literatura, Gramática e Redação*. 2. ed. São Paulo: Atual Editora, 1994 – 2º grau.
37. D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 1. Prolegômenos e Teoria da narrativa*. São Paulo: Ática, 1995.
38. D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 2. Teoria da Lírica e do Drama*. São Paulo: Ática, 1995.
39. CARNEIRO, Agostinho D. *Redação em construção – A escritura do Texto*. 1ª ed. São Paulo: Ed. Moderna 1995.
40. TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*. São Paulo: Ed. Cortez, 1996. 1º e 2º graus.

#### **4.1.2 Considerações sobre a análise dos livros**

Embora a amostra seja pequena – foram examinados apenas os poucos livros que conseguimos localizar em sebos e bibliotecas –, a pesquisa possibilitou fazer algumas constatações.

No período anterior a 1950, localizamos sete livros. Segundo Soares, os livros didáticos vinham, a princípio, de Portugal, e foram usados entre nós durante o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, trazendo em suas páginas uma coleção de excertos dos principais autores portugueses, representativos da literatura e já falecidos, procedimento que tinha por fim não melindrar autores vivos, porventura não incluídos nas publicações.<sup>22</sup>

A *Seleta nacional*, de Caldas Aulete (primeira edição brasileira em 1895, sendo a portuguesa de 1875), teve 43 edições, a última publicada em 1969, e era uma coletânea de textos complementada por uma gramática, apresentada em volume único.

A *Antologia nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet, de 1895, verdadeira instituição do ensino de português no Brasil, com 43 edições, sendo a última em 1969, tanto foi muito adotada quanto muito criticada. Constata-se que essa antologia, na edição consultada, de 1955, além de textos literários de vários gêneros, inclui também textos jornalísticos, discursos de políticos, textos de historiadores, revelando uma diversidade de gêneros.

Consta também da amostra a *Crestomatia – Antologia*, de Radagásio Taborda, com primeira edição em 1932, que concorreu com a *Antologia nacional*, e era uma coletânea de textos complementada por uma gramática, apresentada em volume único.

Analisamos também a *Antologia da língua portuguesa*, de Estêvão Cruz, primeira edição, 1933, também uma coletânea de textos complementada por uma gramática, apresentada em volume único.

Outro desses sete livros é o de Raul Moreira Lellis, *Português no ginásio – gramática e antologia*, esta última contendo também textos literários brasileiros e portugueses. Porém, o fato de constituírem seletas, revela sua vinculação com a Retórica, cuja pedagogia muito se apoia em textos-modelos.

Como se pode ver, esses cinco primeiros livros não têm a produção textual como objetivo explícito.

---

<sup>22</sup> Cf. SOARES. *Didática de Português*, 1972.

Inclui-se, ainda, na amostra, a *Gramática expositiva* de Eduardo Carlos Pereira, que, além do conteúdo de gramática tradicional, inclui um anexo sobre estilo, inspirado na Retórica, e sobre composição literária. Finalizando, *Língua pátria* – Segundo livro, de A. Joviano. Nas palavras do autor,

quem ler o livro e observar o método do processo ahi adoptado, não poderá duvidar dos resultados pois que a criança é levada a habilmente a ler, falar e ouvir repetidamente phrases e sentenças, as que mais lhe são familiares, mas em forma correcta e variada, as quais se constituem modellos para ela, logo depois, imitar nas composições de sua própria expressão.

A influência retórica se evidencia aí no uso das noções de modelo e imitação, que levariam à eficiência na expressão. Também nas atividades, a marca da Retórica é a tônica.

Entre as atividades, registram-se: exercícios de recitação (diálogo escrito e decorado pelos alunos); exercícios de reprodução oral e composição oral; gêneros: carta, poesia, texto de história; exercícios em que se pede a produção de um texto, com base num texto dado, em que se mantém a forma e varia o assunto, com as adaptações necessárias; composição oral seguida de escrita; leitura em voz alta; reprodução escrita, composição oral (alguns alunos); composição escrita.

Já nesses dois últimos livros, a produção textual é tratada, e, em ambos, a influência ainda é nitidamente retórica.

Essa situação perdurou até por volta dos anos de 1950.

Segundo Soares (1972), é a partir desse período que os livros didáticos de português (LDPs) começaram a apresentar uma metodologia de ensino, orientando os professores quanto ao seu uso, por meio de exercícios e atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. Ou seja, a gramática e a antologia são fundidas com o objetivo de normatizar e expor didaticamente alguns conteúdos seguidos de atividades, como ler, escrever, responder a questionários, resumir, esquematizar, parafrasear e tudo mais que se faz em uma sala de aula de português.

De acordo com a nossa amostra, o que constatamos é que, na década de 1950, além dos aspectos apontados por Soares, a influência retórica já se revela menor. Encontram-se, na verdade, em alguns livros, o estudo de figuras retóricas (de palavras e de pensamento), dos vícios de linguagem e do estilo (qualidades e defeitos), com propostas de redação dirigidas. Mas começa a aparecer um modelo de lição muito usado daí em diante, que consiste: na apresentação de um texto, geralmente literário; após cada texto, segue-se o respectivo vocabulário, com definições, comentários gramaticais e/ou estilísticos; exploram-se pontos de gramática, às vezes sem conexão com o texto, e apresenta-se uma proposta de redação, um título ou um tema, na maioria das vezes, sem conexão com o texto da lição.

A partir daí, aproximadamente da década de 1960 até os anos de 1980, em substituição a esse modelo, convivem outros de diferentes tipos, de diversas concepções de língua, mas, de modo geral, prevalecem as concepções de língua como instrumento de comunicação e de texto como produto.

Soares ressalta que, nesse processo, os anos 70 são fundamentais para o surgimento do LDP tal como o conhecemos hoje. Os livros, a partir desse momento, mais do que transcrições de trechos de textos literários selecionados, passam a apresentar orientações diversas e a adotar disposições gráficas amigáveis, com desenhos e cores, e a incluir textos de autores contemporâneos e de esferas diversificadas.

Contudo, em relação ao ensino da produção textual, o que constatamos, com raríssimas exceções, é que as atividades se limitam a solicitar dos aprendizes a produção de um texto, geralmente após a leitura de um ou mais textos que servem de pretexto para a redação, às vezes, seguida de comentários, sem efetivamente dirigir o aprendizado ou o fazendo de forma incompleta.

A impressão que se tem é que se parte sempre do pressuposto de que os alunos já dominam a produção textual e que precisam apenas colocar seus conhecimentos em prática; e, ainda, que se entende que a leitura conduz

automaticamente à proficiência na produção textual escrita. É essa a postura que prevalece até nossos dias.

Essa postura, no nosso entendimento, é equivocada. Primeiramente, porque a produção textual, embora relacionada à leitura, é uma atividade cognitiva diversa daquela e exige treinamento específico que não pode se restringir a leituras. Prova disso é que há pessoas que leem com desenvoltura, mas não escrevem bem; assim como há pessoas que escrevem muito, mas leem pouco. Além disso, leitura e produção textual são práticas sociais diferentes, com diferentes objetivos e funções, mais uma evidência de que devem merecer tratamento diferenciado, já que esse tipo de ensino deixa o mestre e o aprendiz muito sem apoio e não leva em conta o universo de mestres e aprendizes, só atendendo aos mais bem dotados.

Foi possível também verificar outros aspectos de interesse, como, por exemplo, a existência de manuais em que se trabalhava tão-somente o nível da frase e do período, no entendimento de que o texto é a soma de frases; a exploração, geralmente, de dois tipos textuais – descrição e narração –; e a inclusão frequente do gênero carta.

Cumpram ressaltar a presença esporádica, também em livros mais modernos e até em livros atuais, de resquícios da Pedagogia Retórica, como: a recitação de poemas (o que implica memória); a precedência de uma redação oral à redação escrita; a imitação; exercícios de variação de diversos tipos; figuras retóricas, lógica; argumentação retórica e atividades dirigidas à invenção, nos moldes da *inuentio* retórica, etc.

Causou estranheza, portanto, constatar a quase ausência de referências à Retórica nas bibliografias.

Embora os problemas do ensino não se restrinjam à qualidade dos livros didáticos, esses meios têm uma função importante no ensino e, portanto, precisam ser considerados.

A investigação realizada, uma vez que limitada, embora tenha fornecido algumas evidências interessantes, não refletiu, naturalmente, toda a realidade do que ocorreu no ensino. O que era realmente feito em sala de aula não se pode saber, não há registros; ou melhor, só se pode ter uma ideia, de forma indireta, sendo a análise dos manuais uma das possibilidades para essa apreensão. O que a análise dos manuais evidenciou foi, principalmente, na maioria dos casos, após o fim da influência da Retórica, **uma pedagogia que não ensina a produzir textos.**

#### 4.2 O ensino do vernáculo em Portugal e no Brasil: a Retórica

Dando prosseguimento à pesquisa histórica, passamos a apresentar um breve relato sobre as primeiras fases do ensino do vernáculo no Brasil, como se verá, vinculado à Retórica.

A difusão da Retórica no Brasil se deu por influência dos portugueses, pelas mãos dos padres jesuítas, que vieram, em 1549, e permaneceram no Brasil até 1759. Nesses 210 anos, detiveram o monopólio da educação na Colônia, aplicando um ensino humanista. Durante esse período, o governo português não interveio nem se preocupou com o ensino. É importante destacar que a cultura humanista, baseada na aprendizagem do latim, do grego e da Retórica perdurou até o século XX.

Para José Murilo de Carvalho,<sup>23</sup> a importância da Retórica no Brasil pode ser explicada pelo fato de vários nomes da elite política e intelectual brasileira, da primeira metade do século XIX, terem se formado no Colégio das Artes e na Universidade de Coimbra, instituições de ensino de tradição escolástica.

Os jesuítas adotaram um controle mais rígido do ensino a partir da introdução, em 1639, da *Ratio Studiorum*, o método de estudo jesuítico cuja concepção baseava-se em um conjunto de normas que definiam saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas e em um conjunto de práticas

---

<sup>23</sup> CARVALHO. História intelectual: a retórica como clave de lectura, p. 149.

que permitiam a transmissão desses saberes e a incorporação de comportamentos, normas e procedimentos. Conforme João Adolfo Hansen,<sup>24</sup> nesse cenário, a Retórica era fundamental. Essa matéria, ainda segundo esse estudioso, não era apenas uma entre as outras que compunham os “Estudos Menores”, mas, fundamentalmente, um modo de pensar e de organizar todas as representações das matérias, em todas as atividades dos cursos. Ademais, a *Ratio Studiorum* especificava que o curso de Retórica deveria dar conta de três questões fundamentais, que resumiam e normalizavam a educação da época: os preceitos, o estilo e a erudição.

Outro ponto fundamental a destacar é que, também no Brasil colonial, as principais escolas eram jesuítas. Somente entre 1554 e 1570, foram fundadas cinco escolas de instrução elementar no Brasil (Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo), e três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia). Ademais, tanto em Portugal como no Brasil, o currículo dos colégios jesuítas atribuía muita importância à Gramática e à Retórica. O objetivo era formar jovens eloquentes e capazes de escrever bem. Entendiam os jesuítas que um bom conhecimento de gramática era a base para os estudos superiores de Retórica. A formação literária do aluno no Brasil consistia na leitura dos grandes autores, especialmente os gregos e os romanos. No final do curso secundário, era dada uma grande ênfase ao estudo da *Retórica* e da *Poética*, de Aristóteles.

No que tange à presença da Retórica no Brasil, Massimi e Freitas<sup>25</sup> salientam o quão evidente era o uso, pelos jesuítas, do recurso retórico da *accommodatio*, apresentada por Cícero, em *De Oratore*, para proporcionar a interação entre os jesuítas e os indígenas. A *accommodatio* pressupõe o conhecimento psicológico do outro como condição para o estabelecimento de novas relações. Muitos relatos, cartas e documentos informativos da época continham narrativas de pregadores e visitantes que testemunharam o uso

---

<sup>24</sup> HANSEN. Barroco, neobarroco e outras ruínas, p. 19-20.

<sup>25</sup> MASSIMI e FREITAS. Acomodação retórica e adaptação psicológica na pregação popular dos jesuítas na terra de Santa Cruz, p. 111-135.

desse recurso pelos jesuítas para persuadir, eficientemente, uma população culturalmente diferente.

Quanto à literatura, cumpre lembrar a excelência retórica do padre Antônio Vieira, com seus magníficos sermões, além de outros autores, como Gregório de Matos, Bento Teixeira e Manoel Botelho de Oliveira.

A partir das controvérsias pedagógicas que as correntes iluministas suscitavam, é posta em prática, a partir de 1759, uma reforma dos estudos em Portugal. Na versão absolutista do marquês de Pombal, “a educação cívica de raiz jurídico-moral e a instrução das letras [...] enquadravam-se nas obrigações dos vassallos, impostas pela lei”. A filosofia e os planos da reforma baseavam-se na obra dos seguintes autores: o frade oratoriano Luís Antônio Verney (*Verdadeiro método de estudar*, 1746), Cândido Lusitano, pseudônimo do padre Francisco José Freire (*Ilustração crítica*, 1750), António Félix Mendes (*Gramática portuguesa da língua latina*, 1741) e doutor Antônio Nunes Ribeiro Sanches.

O primeiro passo da reforma do ensino em Portugal deu-se em 1759, com a expulsão dos jesuítas e o fechamento das escolas por eles dirigidas no reino e nas colônias. O movimento de reforma foi amplo e abrangeu os Estudos Secundários, os Estudos Menores e os Estudos Superiores.

Na Universidade de Coimbra, procedeu-se ao diagnóstico da situação, pela Junta de Providência Literária (*Compêndio Histórico do Estado da Universidade*, 1771): em 1772, promulgaram-se novos estatutos, criaram-se duas novas faculdades (Matemática e Filosofia), contrataram-se outros professores, reformularam-se programas e realizou-se um ambicioso programa de obras: Laboratório Químico, Gabinete de Física, Observatório Astronômico, Jardim Botânico, Museu de História Natural e Tipografia Acadêmica.

Em relação à Retórica, não houve tentativa de exclusão de seu ensino. Luiz Antônio Verney, padre oratoriano que muito contribuiu com as reformas, buscou alterar seu conteúdo e ampliar seu alcance, o que pode ser visto na parte de seu *Verdadeiro método de estudar* dedicada a essa matéria. Verney



atacou duramente o mau gosto da oratória portuguesa, especialmente quanto ao uso abusivo de ornamentos estilísticos e de tropos. Dito de outro modo, quanto à afetação dos discursos.

A Retórica, de acordo com Verney, é de extrema utilidade. Contudo, o desconhecimento do conteúdo dessa arte tornou-se um problema. Para ele, como arte de persuadir, ela é valiosa, aplica-se a todas as circunstâncias da vida: “Todo lugar é teatro para a Retórica”.<sup>26</sup> Entendia que os portugueses não sabiam o que era retórica: por não a estudarem ou por a estudarem nos manuais jesuíticos, que considerava péssimos. No seu entendimento, o mal da retórica jesuítica era que se reduzia ao estudo dos tropos e das figuras, parte mínima e menos importante; era preciso adotar outra concepção de retórica e outro método para ensiná-la. Elegia como guia a tradição de Quintiliano, Cicero, Aristóteles e Longino.

Por meio de alvará, em 28 de junho de 1759, ao mesmo tempo em que suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias, Pombal criava as aulas régias de latim, grego e Retórica. Criou também a Diretoria de Estudos, que passou a funcionar somente após o seu afastamento. Cada aula régia era autônoma e isolada, com professor único. Uma não se articulava com as outras.

Como se vê, a Reforma Pombalina não excluiu a Retórica; ao contrário, aumentou sua importância e alargou seu âmbito de atuação. Prova disso é o fato de a política reformista ter exigido, a partir de 1763, aprovação em exame da matéria para admissão à Universidade de Coimbra.

Não obstante o pequeno número de aulas régias criadas no Brasil, pode-se dizer que no início do século XIX, qualquer pessoa com alguma educação acima da alfabetização elementar em Portugal ou no Brasil teria passado por elas e, portanto, teria alguma formação em Retórica, retrata Almeida (1995). Na época da criação das escolas de Direito no Brasil, em 1827, entre os exames preparatórios exigidos para o ingresso estava o de Retórica.

---

<sup>26</sup> Cf. VERNEY. *Verdadeiro método de estudar (Cartas sobre retórica e poética)*.

Para Carvalho (1998), a importância da Retórica no Brasil evidencia-se também pelo fato de terem sido publicados inúmeros manuais destinados ao seu estudo no Brasil Colônia.

Em 1794, Bento Soto-Maior e Menezes publicou o *Compêndio Rhetórico ou Arte Completa de Rhetórica*, de trezentas páginas, que pretendia ser um método fácil de aprendizado. Tinha como público-alvo os curiosos da arte que não queriam frequentar aulas de Retórica. Tal publicação evidencia a popularidade da Retórica. Seu autor tinha a convicção de que havia um número considerável de “curiosos” fora dos circuitos acadêmicos, o que justificaria tal investimento. O conteúdo do texto segue o espírito da reforma de Verney, que, por sua vez, seguia como mestres Aristóteles, Cícero, Quintiliano e Longino.

Um dos principais conselheiros de Dom João VI, Silvestre Pinheiro Ferreira, mais tarde ministro, após a chegada da corte ao Brasil, em 1808, abriu um curso de filosofia e de teoria do discurso e da linguagem. Como não havia manuais adequados, redigiu, ele mesmo, um compêndio, publicado entre 1813 e 1820, sob o título *Preleções Philosophicas*. A Retórica de Pinheiro Ferreira era também inspirada na de Verney e se aproxima da que é defendida hoje por aqueles que procuram resgatar a disciplina da má fama que a acompanha, nas chamadas “Novas Retóricas”.

Roberto Acízelo de Souza, em seu livro *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*, registrou 34 publicações sobre retórica e poética, geralmente tratadas em conjunto, entre 1810 e 1886.<sup>27</sup>

#### **4.2.1 O ensino da Retórica e o Colégio Pedro II**

Na segunda metade do século XIX, quando se deu a consolidação do Estado brasileiro, a educação pública era uma grande preocupação. Constatada a inviabilidade da manutenção das aulas régias, que, dentre outros defeitos, exigiam a locomoção dos alunos às casas dos mestres, foi fundado o Imperial

---

<sup>27</sup> Cf.: SOUZA. *O império da eloquência*. Retórica e Poética no Brasil oitocentista.

Colégio de Pedro II, equivalente ao Colégio das Artes, de Coimbra, em 2 de dezembro de 1837, por decreto do ministro interino do Império, Bernardo Pereira de Vasconcelos, inspirado nas melhores instituições de ensino da França. Esse colégio passou a ser o modelo do ensino oficial no Brasil.

O Colégio Pedro II, desde sua fundação, em 1837, por 54 anos, incluiu a Retórica em seu currículo. Segundo Acízelo de Souza, foi notável o papel do Colégio de Pedro II no ensino dessa disciplina durante o século XIX. Dentre as publicações sobre retórica arroladas por esse autor, muitas foram de autoria de vários professores do Colégio Pedro II.<sup>28</sup>

Em 1891, depois da Proclamação da República, Benjamim Constant, então ministro e secretário de Estado dos Negócios, da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos, com base nos ensinamentos de Augusto Comte, elaborou uma reforma de ensino de orientação positivista, defensora de uma ditadura republicana dos cientistas e de uma educação que objetivava anular as tensões sociais.

O plano de curso proposto objetivava a educação científica em conformidade com o discurso do positivismo crítico. A classificação das ciências proposta por Comte foi utilizada para determinar a ordem de estudo dos fenômenos matemáticos, astronômicos, físicos, químicos, biológicos e sociais. Os estudos de teologia e metafísica cederam lugar à história e à sociologia. A Retórica foi eliminada do currículo.

Apesar de disciplina extinta, a Retórica ainda continuou influenciando as aulas de língua e literatura vernáculas. Segundo Magda Soares,<sup>29</sup> “a mudança de denominação não significou mudança no objeto e no objetivo dos estudos da língua”. A disciplina Português manteve, até os anos de 1940, a tradição da Gramática, da Retórica e da Poética.

---

<sup>28</sup> Compêndios mais usados no Colégio Pedro II: Antônio Marciano da Silva Pontes, *Nova Rhetórica Brasileira* (1860); de Francisco Freire de Carvalho, *Lições Elementares de Eloquência Nacional* (1834); do cônego Manoel da Costa Honorato, professor do Colégio, *Compêndio de Rhetórica e Poética* (1879); e do Dr. José Maria Velho da Silva, *Lições de Rhetórica* (1882).

<sup>29</sup> SOARES. *Didática de Português*, p. 151.

Segundo essa autora, a permanência da tradição retórica, mesmo após sua extinção do currículo, deve-se ao fato de a escola ter continuado a servir os grupos privilegiados, os únicos que tinham acesso a ela, que pertenciam a contextos letrados e que já chegavam à escola dominando a norma culta e com o hábito da leitura e da escrita. Para esses grupos de elite, era interessante manter o *status quo*. Deve-se também ao fato de que não havia alternativas para o ensino do vernáculo. Só se conheciam a Gramática, a Retórica e a Poética, saberes herdados da tradição. Embora a disciplina curricular já tivesse passado a se chamar Português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores.

É evidente que toda uma geração de professores formados na tradição humanística, imbuídos de valores da Retórica, não mudou como num passe de mágica. A influência da Retórica permanece, embora cada vez menor, até por volta da década de 1950. A Retórica e a Poética, em todo o mundo, foram se transformando em estudos estilísticos, tal como hoje são conhecidos. Em decorrência do desprestígio da oratória, deixou-se de enfatizá-la e passou-se a dar maior realce à língua escrita.

Pouco a pouco, no entanto, mesmo esses saberes remanescentes foram sendo relegados e substituídos por outros, sob a influência do positivismo e do cientificismo, que se difundiram pelo mundo, e da democratização da escola, que passou a exigir a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição. Segundo Soares, a partir dos anos de 1950, as condições de ensino e de aprendizagem do português começam a mudar no Brasil, o que se deveu somente a fatores externos: uma progressiva transformação das condições sociais e culturais, e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola. Não houve influência de fatores internos, uma vez que não ocorreram grandes alterações nos conhecimentos sobre a língua, continuou-se a valorizar a gramática e a língua era concebida como instrumento de expressão para fins retóricos e poéticos.

Ainda para Soares, foi somente a partir da segunda metade dos anos de 1980 que novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas começaram a alterar fundamentalmente essa situação. Essas teorias foram introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos de 1960. Primeiro foi a Linguística; mais tarde, a Sociolinguística; e, mais recentemente, a Linguística Aplicada, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática e a Análise do Discurso. Foi apenas nos anos de 1990 que essas ciências começaram a chegar à escola, a ser “aplicadas” ao ensino da língua materna.<sup>30</sup>

O declínio da Retórica aconteceu a partir de fins do século XIX, a ponto de quase desaparecer. Entretanto, paradoxalmente, ela continuou a influenciar ainda por muito tempo. Foi como uma falsa saída de cena. Ela sobreviveu no ensino da literatura, nos discursos jurídicos e políticos e na comunicação de massa do século XX. Na França e em outros países da Europa, a partir dos anos de 1960, aparece uma nova Retórica. No Brasil, pode-se entender que a Retórica, pelo menos oficialmente, só deixou de influenciar o ensino a partir da metade dos anos de 1980.

Muito embora seja necessário reconhecer os aspectos negativos da Retórica vigente à época de seus estertores, em fins do século XIX, cumpre também reconhecer que se tornou tão grande a aversão pelo nome *Retórica* que passou a ocorrer uma “cegueira” no não reconhecimento de aspectos positivos dessa arte milenar. Parecia que a palavra causava medo. Porém, como bem salienta Olivier Reboul, quando um professor ensina a escrever segundo um plano, a ligar ordenadamente os argumentos de forma coesa e coerente, a prestar atenção ao estilo na hora da escrita, a descobrir e usar construções adequadas, a falar elegantemente e com entusiasmo, não seria retórica, “no sentido mais clássico do termo?”<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> SOARES. *Didática de Português*, p. 152.

<sup>31</sup> REBOUL. *Introdução à Retórica*, p. 12.

#### 4.2.2 Os documentos do Colégio Pedro II

No entendimento de que os conhecimentos da história muito contribuem para o esclarecimento dos fatos atuais, podendo revelar a gênese dos problemas, e até mesmo indicar caminhos para sua solução, apresentamos, aqui, uma pesquisa desenvolvida por Eliana Mendes (2010), que iniciou com a análise dos programas de Português do Colégio Pedro II, que constituem uma fonte oficial sobre o ensino do português no Brasil, focalizando, principalmente, os aspectos relativos à produção textual.

Antes de apresentar a análise feita sobre esses programas, cumpre apresentar um breve histórico sobre o Colégio Pedro II, para se entender o contexto mais amplo em que tais programas se inseriam.

Como vimos na seção anterior, o Colégio Pedro II foi fundado em 2 de dezembro de em 1837 e passou a ser o modelo do ensino oficial no Brasil.

O perfil do Colégio Pedro II, quando da sua criação, se inseria na concepção humanística, uma concepção de educação clássica e erudita, que privilegiava o conhecimento do latim, do grego e das línguas estrangeiras, notadamente o francês, o que permitiria ao brasileiro, privilegiado com esse ensino, o trânsito no “mundo civilizado”: no mundo da literatura e da Retórica, no mundo imperialista.

Seu primeiro currículo foi, pois, inspirado nesse espírito humanista. Vejamos:

**1º ano:** português; latim; francês; aritmética; geografia.

**2º ano:** latim; francês; inglês; aritmética; geografia.

**3º ano:** latim; francês; inglês; aritmética; álgebra; geografia; história da Idade Média.

**4º ano:** latim; inglês; geometria; história moderna e contemporânea; botânica e zoologia.

**5º ano:** latim; inglês; trigonometria; física, botânica e zoologia; grego e alemão.

**6º ano:** latim; grego; alemão; italiano; filosofia (lógica e metafísica); retórica; história antiga; química e física.

**7º ano:** latim; grego; alemão; filosofia moral e história da filosofia; retórica e poética; análise e crítica dos clássicos portugueses; história da literatura portuguesa e nacional; química, geologia e mineralogia.<sup>32</sup>

Fato inédito nesse currículo foi a instituição do Português como uma de suas disciplinas.<sup>33</sup> Registra-se, também, no 7º ano, além da disciplina Retórica, a disciplina Retórica e Poética. Essa fusão já é consequência da decadência da Retórica, que se ligava quase só ao ornamento, de interesse maior da Poética.

Mas, como se pode ver, o Português, como disciplina, teve ainda pouco espaço nesse currículo, situação que se manteve até 1869. Depois dessa data, quando o exame de português foi incluído entre os exames preparatórios para o ingresso nos cursos superiores, foi dada maior ênfase e maior espaço a essa disciplina. A literatura nacional era ensinada no currículo de Retórica e Poética, disciplina exigida nos preparatórios das faculdades de Direito até 1891, quando foi excluída dos exames e do curso secundário.

Como vimos antes, Retórica e Gramática, embora disciplinas distintas, no curso da história, às vezes receberam tratamento separado e, às vezes, se sobrepuseram. O mesmo pode ser dito em relação à Poética, Retórica e Gramática. No caso desse currículo, elas se encontram separadas, como disciplinas distintas. Entretanto, certo é que, tomado no todo, o ensino dessas disciplinas buscava o conhecimento teórico e o uso das línguas em todas as suas manifestações e dimensões.

Para ministrar as disciplinas, o colégio contava com um corpo docente, nomeado pelo governo, que incluía bispos e doutores, como reitores, e professores de “notório saber” como catedráticos. Depreende-se daí o perfil do antigo professor de português: alguém que, embora não tivesse uma formação

---

<sup>32</sup> Grifos nossos.

<sup>33</sup> A Reforma Pombalina, em 1759, que visou à modernização do sistema educacional, até então a cargo dos jesuítas por mais de dois séculos, impôs a língua portuguesa como idioma do ensino no Brasil. Assim, a língua portuguesa passou a fazer parte dos conteúdos curriculares, seguindo, porém, os moldes do ensino de latim, com o nome de *Gramática Nacional*. Mas, de fato, como disciplina curricular, foi introduzida depois.

específica, dominava os conhecimentos gramaticais, conhecia bem as literaturas brasileira e portuguesa, e certamente a Retórica e a Poética.

Esse currículo inicial se manteve até 1857. Em decorrência da reforma da instrução pública promovida pelo ministro Pedro de Araújo Lima, marquês de Olinda (1850), o Colégio Pedro II teve que modificar seu regulamento, com o objetivo de harmonizar as suas disposições com essa nova reforma, e, entre outras medidas, alterou o currículo. Mas esse novo currículo só apresentou como inovação a introdução das disciplinas História Sagrada e História e Corografia<sup>34</sup> do Brasil. Em relação ao português, nada se alterou.

Além dessa reforma, o Colégio Pedro II passou ainda por outras (em 1860, em 1878, ambas buscando implementar um sistema de ensino nacional que tomasse por base o colégio padrão do município da Corte).

Na década de 1880, foi pauta do Parlamento a discussão de novos projetos de reformas do ensino público, mas não se conseguiu organizar um sistema de ensino nacional qualificado.

Dias após a Proclamação da República, o presidente do Governo Provisório, marechal Deodoro da Fonseca, mudou o nome do Imperial Colégio de Pedro II para Instituto Nacional de Instrução Secundária.<sup>35</sup> No primeiro ano letivo do Instituto, foi eliminado do currículo o ensino religioso, de acordo com os postulados de liberdade espiritual, apropriados do positivismo.

Ainda durante o governo do presidente Deodoro, deu-se a reforma de ensino de Benjamin Constant, que, entre outras medidas, no que se refere ao ensino secundário, estabeleceu o seguinte currículo obrigatório:

---

<sup>34</sup> *Corografia* é a descrição histórico-geográfica de um lugar. A *Corografia Brazilica* foi a obra que inaugurou a edição de livros no Brasil. Escrito pelo padre Manoel Ayres de Casal, em 1817, o livro era dedicado ao rei D. João VI. Dividido em dois volumes, a *Corografia* faz uma descrição de todo o país: relaciona cada província e, para cada uma, refere as vilas nela existentes.

<sup>35</sup> Pouco depois, o nome do colégio mudou outra vez para Ginásio Nacional, permanecendo assim até 1914, quando recuperou o nome de Colégio Pedro II.



**1º Ano:** aritmética e álgebra, português, francês, latim, geografia, desenho, ginástica e música;

**2º Ano:** geometria e trigonometria, português, francês, latim, desenho, ginástica e música;

**3º Ano:** geometria, álgebra, cálculo diferencial e integral, geometria descritiva, latim, inglês ou alemão, desenho, ginástica e música. Revisão inicial;

**4º Ano:** mecânica e astronomia, inglês ou alemão, grego, desenho, ginástica e música. Revisão de cálculo, geometria, português, francês, latim e geografia;

**5º Ano:** física e química, inglês ou alemão, grego, desenho, ginástica e música. Revisão de cálculo, geometria, mecânica, astronomia, geografia, português, francês e latim;

**6º Ano:** biologia, zoologia e botânica, meteorologia, mineralogia, geologia, história universal, desenho e ginástica. Revisão de cálculo, geometria, mecânica, astronomia, química, francês, inglês ou alemão, grego e geografia;

**7º Ano:** sociologia, moral, noções de direito e economia política, história do Brasil, história da literatura nacional, e revisão geral.<sup>36</sup>

O plano de curso proposto estava conforme o projeto pedagógico da educação científica e era coerente com o discurso do positivismo crítico.

Até mesmo a ordem de estudo dos fenômenos matemáticos, astronômicos, físicos, químicos, biológicos e sociais foi baseada na classificação das ciências proposta por Comte.

O Colégio Pedro II, desde sua fundação, em 1837, até 1891, contou com a Retórica em seu currículo. Com a reforma de Benjamim Constant, em 1891, a arte clássica foi eliminada do currículo. Foi também eliminada a Poética, ambas sendo substituídas pela disciplina História da Literatura Nacional, que também acabou sendo eliminada do currículo do curso secundário em 1911, quando o conteúdo literário passou a ser parte do programa de Português. Nessa mesma oportunidade, foram também excluídos os estudos de Teologia e Metafísica, uma vez que, como disciplinas de caráter interpretativo, não tinham mais espaço num currículo positivista. Essas cederam lugar à História e à Sociologia.

---

<sup>36</sup> Grifos nossos.

#### 4.2.2.1 Considerações sobre os documentos do Colégio Pedro II

A análise dos programas do Colégio Pedro II, de 1870 a 1882, revelou, conforme constatado por Mendes (2010), aspectos interessantes sobre o ensino da produção textual no período em questão. Esses programas (de 1870 a 1882)<sup>37</sup> são todos calcados na Retórica e na Pedagogia Retórica. Há claras evidências dessa vinculação:

- a valorização da oralidade – na leitura em voz alta, nas reproduções orais, composições orais, recitação, respostas orais a perguntas, valorização da dicção pura, a declamação, a redação oral precedendo a redação escrita;
- a importância do papel do professor, como leitor privilegiado, como condutor da aprendizagem, orientador, avaliador, modelo;
- a valorização dos aspectos estilísticos, da clareza, pureza, propriedade, beleza, correção;
- a presença da *imitatio* em várias atividades;
- a importância do modelo – clássico, canônico;
- a consideração de sentido natural e figurado;
- a consideração da dicotomia forma/conteúdo;
- a exploração de gêneros clássicos: epístola, fábula, apólogo, provérbio, parábola, apresentando e explicando os protótipos;
- a exploração de tipos textuais: narrativa, descrição, retrato, apresentando e explicando os protótipos.

Os programas do período compreendido entre 1892 (um ano após a exclusão da Retórica do currículo) e 1926 (segunda fase), passam a impressão de que os mestres, com o fim da Retórica, ficaram perdidos, sem saber o que ensinar e como ensinar. A elaboração dos programas parece ter sido o simples

---

<sup>37</sup> Os programas de 1882 são, na nossa amostra, os últimos elaborados na vigência da Retórica no currículo do Colégio Pedro II.

cumprimento de uma formalidade. Todos os programas desse período seguem o padrão do programa de 1892, que repetimos abaixo, a título de exemplo:

**1892**

**Programa do 1º ano**

[...]

Narrações, transcrições, cartas de uso freqüente escritas pelos alunos conforme os subsídios que lhes ministrará o lente.

**Programa do 2º ano**

[...]

Exercícios de redação, sem subsídio ministrado pelo lente, mas sobre assunto que este indicar.<sup>38</sup>

Esse tipo de programa, lacônico e sucinto, permanece até o ano de 1929, portanto, por 37 anos, quando finalmente aparece o programa reproduzido abaixo, um programa de fato. Veja-se:

**1929**

**Programa do 5º ano**

[...]

5- Gênero descritivo. Evolução desse gênero em português

6- Gênero narrativo. A narração nos contos e romances modernos

7- A dissertação. Dissertação didática

[...]

11- A fábula; teoria. A composição modelar de La Fontaine e as deturpações de seus tradutores em português

12- Gênero epistolar. Estilo das cartas de Vieira. Estilo das cartas de Camilo Castelo Branco.<sup>39</sup>

Dois anos depois, em 1931, aparecem também orientações mais precisas sobre o ensino do português:

---

<sup>38</sup> Grifos nossos.

<sup>39</sup> Grifos nossos.

1931

### Orientações

[...]

Nas duas primeiras séries do curso, o ensino será acentuadamente prático, reduzidas ao mínimo possível as lições de gramática e transmitidas por processos indutivos. A conversação bem orientada, as pequenas exposições orais e a reprodução livre de um trecho lido na aula darão ensejo a que o professor corrija a linguagem dos alunos e, assim, prepare os subsídios para a composição escrita, mais aconselhável nas séries superiores.

[...]

Somente na 4ª série começará a redação livre, dando-se-lhe daí por diante, até o termo do curso, maior atenção. Cerca de três quartas partes do tempo letivo deverá ser destinado à correspondência, às descrições e narrações, entremeadas com exercícios de estilo e análise literária de textos.

Os trabalhos de composição escrita serão preparados fora da classe, indicando-se ao aluno, tanto quanto possível, as leituras a que convém recorrer afim de melhor executá-los.

Para que a correção seja eficaz, recomenda-se ao professor recolher as provas e, fora da aula, nelas assinalar todos os erros, classificando em lista especial os mais comuns (erros de ortografia, pontuação, concordância, regência, impropriedades etc.); na aula seguinte, mandando fazer, no quadro negro, as emendas necessárias, com a colaboração na classe, deve verificar se os interessados as transportam para as respectivas provas.

Composição oral: pequenas descrições de cenas comuns da vida humana e da natureza; breves narrativas, fábulas, contos populares.<sup>40</sup>

Pode-se dizer, portanto, que foi a partir de 1929 que a extinção da Retórica começou a promover alguma mudança na concepção de ensino do português. É também a partir desse marco que se pode falar em influência retórica, em resquícios da Retórica no ensino do vernáculo.

De fato, os programas do período compreendido entre 1929 e 1951 (terceira fase) revelam modernidades convivendo com resquícios da Retórica.

São índices de influência da Retórica:

- a valorização da oralidade – no resumo oral, nas exposições;
- a consideração do estilo – exercícios de estilo;
- a presença da *imitatio* – em atividades de paráfrase;

---

<sup>40</sup> Grifos nossos.

- a presença de exercício de concisão – resumos orais e escritos;
- a exploração de gêneros clássicos: epístola, fábula, provérbio, máximas, encômio; textos históricos;
- a exploração de tipos textuais: narrativa, descrição;
- a consideração de modelos canônicos;
- o trabalho de correção feito pelos próprios alunos.

Como índices de modernidade, registram-se:

- a menor importância do papel do professor;
- a consideração de maior variedade de gêneros: conto, romance moderno, dissertação didática, dissertação moral, dissertação literária, bilhetes, telegramas, documentos oficiais, requerimentos, biografias, ensaios de crítica, contos populares, notícias para jornal, artigos para revista escolar, impressões de leitura;
- recomendação de ensino prático;
- redução do ensino gramatical;
- redação de preferência nas séries superiores;
- trabalho com temas sociais e do cotidiano;
- reprodução livre;
- trabalhos de livre-escolha do aluno.

Cumpra também notar que a disciplina Português, além de cuidar de aspectos gramaticais, passa a incorporar os aspectos ligados ao nível textual, antes de competência dos estudos retóricos, incorporando também os estudos literários, como se pode ver nos programas analisados, que incluem:

- análise literária de textos;
- fases e escolas literárias;
- crítica literária;
- autores clássicos;
- preferência por autores modernos.

É importante também registrar o aparecimento, pela primeira vez, de um programa para o ensino de 2º grau.

Com a análise dos programas do Colégio Pedro II, verificou-se que a Retórica, embora extinta dos currículos, manteve sua influência nesses programas até os anos de 1950. Dado o papel de ensino-modelo desse Colégio, essa influência certamente se estendeu aos outros estados. Embora a Retórica, nessa época, já vivesse seus estertores, a Pedagogia Retórica continuava sendo uma ferramenta de ensino eficiente.

No nosso entendimento, coincidentemente, após o fim da influência da Retórica, da Pedagogia Retórica, o ensino do português começou a mostrar sinais de fragilidade.

É certo que não se pode atribuir todas as mazelas do ensino do vernáculo à extinção da Retórica, lembrando-se que o ensino passou a atingir um contingente muito maior de alunos, sem que houvesse professores em quantidade e qualidade necessárias. Esse foi um dos fatores responsáveis pelo grande desastre escolar que vem se processando.

Entendemos que outro complicador foi que o desenvolvimento das teorias linguísticas modernas, altamente sofisticadas e efêmeras – a cada dia uma nova teoria, uma nova moda a ser seguida pelos professores, em sua grande maioria, incapazes de absorvê-las adequadamente –, pouco ou nada contribuiu para a melhoria do ensino. Em nossa opinião, certa estabilidade conceitual é necessária para um bom ensino.

Para encerrar a pesquisa sobre a história do ensino da produção textual no Brasil, passamos a analisar as recomendações<sup>41</sup> da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), no que respeita ao referido ensino.

---

<sup>41</sup> Essa Lei não prescreveu currículo fixo nem programas de disciplinas, apenas foram apresentadas orientações gerais de como deveria ser o ensino.

### **961 - (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**

[...]

Os estudos teóricos de gramática e estilística são meramente subsidiários e, por consequência, não de constituir apenas o meio para desenvolver, no discente, a sua capacidade de expressão.

Por isso, importa considerar:

[...]

#### **2º- Expressão Escrita**

Nos exercícios escritos, procurar-se-á levar o aluno à utilização correta, ordenada eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. Para isso, convirá partir da elaboração de frases breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística. Cumpre resguardar, e até estimular, a liberdade de expressão individual, dentro das possibilidades de escolha permitidas pelo idioma. Aos progressos por parte dos alunos no domínio da sintaxe deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação, abrindo-se oportunidade à prática da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo.<sup>42</sup>

Como se pode ver, as recomendações dessa lei são muito “avançadas” para a época, embora ainda mencionem a “estilística”. Sugere-se o ensino da produção textual a partir do nível da frase, e enfatiza-se a liberdade da expressão individual, inclusive na livre escolha de temas para redação.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Grifos nossos.

<sup>43</sup> Note-se que tais recomendações teriam efeito nos livros didáticos e manuais de redação publicados posteriormente à promulgação da lei.

## Capítulo 5

### Sobre a Retórica

Eliana Mendes, em seu estudo já mencionado,<sup>44</sup> destaca o seguinte: nos dois milênios e meio da existência da Retórica, muito já foi dito, escrito, estudado além de criticado. Assim, continua a pesquisadora, outra opção não há para o pesquisador atual a não ser repetir aquilo já dito, abordado, estudado e criticado sobre o tema. Porém, ele deve apontar seus próprios recortes, bem como dar o realce àquilo que o interessa. Em sua pesquisa, fez recortes bem sucedidos, com o intuito de revitalizar a Pedagogia Retórica para o ensino do vernáculo, especialmente no que tange à produção textual e, também, de oferecer um pouco de conhecimento da arte retórica a quem não teve ainda essa oportunidade. Comungando com essa ideia, e apoiando-nos nos trabalhos de Mendes, fizemos também nossos recortes nesta investigação que ora apresentamos.

O que impressiona Mendes e o que nos inquieta, positivamente, é que tudo que se lê, se pesquisa ou se estuda, no campo das Letras, já esteve sob o olhar dos retóricos há mais de dois milênios. Desse modo, é inevitável reconhecer o mérito daqueles que, em tempos remotos, dedicaram-se aos estudos da arte Retórica.

Nesse sentido, parafraseamos Mendes, inspiradora deste trabalho: impressionante, com o estudo da Retórica, é perceber, na prática, o que é a intertextualidade e a polifonia. Estudar essa arte significa vivenciar esses conceitos, visto que criar um texto totalmente resgatado de textos precedentes é conviver com a polifonia de vozes expressas há mais de dois mil anos e que ainda ressoam nos tempos atuais, fazendo sentido o que disseram. Todavia, é sabido que rearranjar essas vozes significa tentar, de algum modo, buscar nelas novos significados.

---

<sup>44</sup> MENDES, Eliana Amarante de Mendonça. *A produção textual: revitalizando a Pedagogia Retórica*, 2010.



Portanto, temos o propósito de reorquestrar alguns novos significados da arte Retórica, tão importantes para esta investigação. Isso nos leva ao desenvolvimento do conhecimento científico, o que faz de nós, pesquisadores, agentes de transformação.

### 5.1 O que é a Retórica?

Retórica é uma antiga técnica (ou arte) desenvolvida na Grécia a partir do século V a.C., aproximadamente. Em sua longa história, recebeu várias definições, acomodou diferentes propostas e variou muito no que ela incluía. Segundo Horner e Leff,<sup>45</sup> foi usada de diferentes maneiras: cada época, cada escola, adaptou-a e continua adaptando-a, até nossos dias, para diferentes fins, reformulando-a a sua própria imagem.

A Retórica, no entanto, na maior parte de sua história, segundo Sigrell,<sup>46</sup> manteve seu caráter fundamental de disciplina para treinar estudantes a perceber como a língua é, em suas manifestações orais e escritas, e para torná-los proficientes na aplicação dos recursos linguísticos em seu próprio falar e escrever. Ela foi, de fato, sempre muito ligada ao ensino: foi disciplina do grego clássico, fez parte do currículo romano, do *Trivium* da Idade Média – ao lado da Lógica e da Gramática –, da educação humanista na Renascença e também da educação europeia e americana, aproximadamente até fins do século XIX e início do século XX.

Derivado do grego *rhetoriké* – a arte ou método de um retor (orador público), o termo “retórica” surgiu, pela primeira vez, no diálogo *Górgias*, de Platão, que foi escrito, possivelmente, em 385 a.C. Anteriormente a isso, já existiam, em Siracusa, por volta do século V a.C., uma arte retórica e um ensino retórico, conforme narra a história. Nesse diálogo com Sócrates, Górgias define *rhetoriké* como “operadora de persuasão”.

---

<sup>45</sup> HORNER e LEFF. *Rhetoric and pedagogy – its history, philosophy and practice*, p. 298-300.

<sup>46</sup> SIGRELL. *Progymnasmata and modern Writing Pedagogy*, p. 15-20.

Essa arte milenar não foi o fruto de uma arquitetura de princípios cunhados por um sábio e por ele acordados. Foi o produto da observação da experiência efetiva dos melhores e mais eloquentes oradores. Resultado da análise das táticas usadas por esses oradores, a Retórica foi uma elaboração e exposição de suas estratégias. Sendo assim, a fim de que as futuras gerações praticassem, apropriadamente, a arte da comunicação, essa arte constituiu-se da codificação dessas táticas. Por essa razão, a Retórica não é uma ciência *a priori*.

Ademais, ela não se ocupou da língua comum do cotidiano, mas enfatizou o estudo dos discursos e dos escritos dos melhores autores. Nela, para se chegar a um entendimento de como a língua é, de fato, precisa-se dividir (de modo artificial) seu estudo em *res* e *uerba* (conteúdo e forma), isto é, o que é dito e o como é dito.

A Retórica já recebeu várias definições ao longo dos tempos. Vejamos: foi denominada como “a arte de ganhar a alma pelo discurso”, denominação essa dada por Platão; já para Aristóteles, era “a faculdade de descobrir em qualquer caso particular todos os meios disponíveis de persuasão”. Na definição de Cícero, “Retórica é uma arte que contém cinco artes menores: *inuentio, dispositio, elocutio, memoria e pronuntiatio*”. Ele também a definiu do seguinte modo: “Retórica é a fala com o propósito de persuadir”. Outra acepção foi: “Retórica é a arte de falar bem”, segundo Quintiliano. “Retórica é uma metalinguagem cuja linguagem objeto é o discurso”, de acordo com Roland Barthes. Outra significação, porém contemporânea.

Dos clássicos para a Idade Média, para a Renascença e a Modernidade. Foi assim a transmissão dessa Retórica Clássica. Contudo, adaptada às necessidades de cada período e constituindo sempre um novo olhar, todavia, inspirada nas principais fontes clássicas gregas e latinas, sobretudo nos escritos de Aristóteles, de Cícero e Quintiliano.

### 5.1.1 A tradição Retórica

Trataremos aqui da importância da tradição clássica greco-romana, considerada o berço da Retórica, pois, embora tenham sido os gregos os iniciadores, foram os romanos que sistematizaram os conhecimentos retóricos herdados dos gregos.

A Retórica, na sua origem, está vinculada principalmente à língua oral, à oratória. No entanto, o uso crescente da escrita para a literatura e para a publicação, no século IV a.C., fez revelar uma mudança no conceito de Retórica que deixou de ser somente uma arte oral e passou a ser também escrita, levando à composição dos primeiros manuais. Com isso, tornou-se mais fácil a divulgação da arte, bem como a preservação das falas dos grandes oradores.<sup>47</sup>

Contudo, o que se percebe é que a oralidade permaneceu como o mais importante traço da sociedade greco-romana e, por isso, as escolas de Retórica, por muito tempo, ofereceram treinamento para a oratória pública. Todavia, de modo gradual, tendo em vista a diminuição de espaço para debates públicos, na Grécia, depois do século IV, e em Roma, com o fim do governo republicano no século I a.C., os retóricos se voltaram para a leitura e a composição escrita. Na Idade Média, os ensinamentos retóricos eram, inicialmente, utilizados em cartas escritas, tendo na oratória sacra o seu maior espaço. Deu-se, na Renascença, porém, uma aplicação modesta da Retórica no discurso escrito.

A Retórica Clássica era associada à arte da persuasão e seu objetivo era convencer uma audiência a pensar ou a agir de determinada maneira. Mas, no século XIX, aplicou-se a Retórica também a modos de discursos informativos ou expositivos. Os sofistas, na Grécia Antiga, se ocuparam em analisar a prática argumentativa, mas deve-se a Aristóteles o estabelecimento da teoria que foi a base na qual se apoiaram seus sucessores na abordagem da argumentação.

---

<sup>47</sup> KENNEDY. *Classical Rhetoric and its Christian and secular tradition from Ancient to Modern Times*, p. 128.

- **Aristóteles e o discurso argumentativo**

Para Aristóteles, havia três tipos de discurso argumentativo: o “discurso demonstrativo ou científico”, o “discurso dialético” e o “discurso retórico”.

O primeiro constitui o objeto de estudo dos *Primeiros Analíticos* e dos *Segundos Analíticos*. Esse tipo de discurso baseia-se em premissas necessariamente verdadeiras ou tidas assim pelos cientistas. Tem por objetivo demonstrar uma conclusão, também necessariamente verdadeira. Devem as premissas do argumento científico ser capazes de sustentá-lo, sem necessidade de outro argumento para apoiá-las.

O segundo é o dialético. Foi apresentado nos *Tópicos* e nas *Refutações Sofísticas*. O argumento dialético é aquele que parte de premissas prováveis para chegar a uma conclusão também provável; aqui, os argumentadores estão menos certos quanto à verdade das premissas; elas são aceitas pela maioria das pessoas ou por aquelas consideradas sábias.

Por fim, há o terceiro discurso diferenciado por Aristóteles, o retórico. Refere-se àquele que tem por objetivo persuadir, levando à aceitação de uma tese. Na argumentação retórica, as premissas são formuladas a partir de ações humanas e crenças aceitas por todos ou pela maioria dos membros de uma determinada comunidade.

O filósofo, além desses três tipos de discurso, ainda considera a “argumentação falsa ou contenciosa”. Esta se difere das outras por se apoiar em premissas que parecem ser amplamente aceitas, mas que de fato são errôneas ou falsas, ou seja, falácias.

Para distinguir esses discursos, Aristóteles usou dois critérios: o da função e o do contexto.

O primeiro critério é aquele segundo o qual a função do discurso demonstrativo é evidenciar uma conclusão necessariamente verdadeira; a função da Dialética é chegar a conclusões prováveis sobre um dado caso; e a função da Retórica é persuadir.

Já o critério do contexto diz respeito ao espaço em que se inserem esses diferentes discursos. Assim, o discurso demonstrativo se dá no ensino de uma ciência, por um mestre que leva o discípulo à apreensão de uma matéria, ensinando a esse discípulo as proposições derivadas dos princípios fundadores. O contexto do discurso dialético evidencia-se quando, frente à proposição de uma tese por um participante de um diálogo, outro participante expressa seu desacordo. Isso posto, o discurso dialético busca solucionar a divergência de opiniões, por meio da argumentação. Já o discurso retórico, que é aquele proferido para uma assembleia, uma multidão ou um conjunto qualquer de ouvintes, tem o intuito de persuadi-los.

Foi, portanto, essa classificação dos discursos argumentativos proposta por Aristóteles, bem como a identificação das situações de emissão de cada um deles, que constituíram a base de toda a reflexão posterior sobre argumentação.

Entretanto, cabe ressaltar que, em relação à Retórica, esta é, na verdade, mais que argumentação e persuasão. Trata-se do estudo da fala e da escrita efetivas e é difícil defini-la, considerando que esse termo denota tanto o exercício da língua quanto um conjunto de conhecimentos que descreve essa prática.

Notemos que a própria Retórica de Aristóteles foi uma ampliação da Retórica que circulava nos manuais de sua época. Como Platão, também Aristóteles criticava esses manuais, todavia, os retóricos dessa época, salvo Isócrates, davam mais atenção a métodos escusos de persuasão. Esses retóricos ensinavam seus discípulos algumas estratégias, tais como: difamar pessoas, provocar emoções na audiência, distrair a atenção do auditório. Isso tudo fazia com que os ouvintes se esquecessem do assunto em pauta, em dada situação.

Em vista disso, Platão, em seus diálogos, faz severas críticas à Retórica. Nesses diálogos, pode-se constatar sua preocupação com a atitude dos sofistas, que, muitas vezes para fins ilícitos, usavam suas habilidades oratórias, fazendo manipulação política. Ele entende que a Retórica dos

sofistas apenas levava à persuasão através da opinião, seja ela verdadeira ou falsa, mas nunca pelo saber, que é sempre verdadeiro. Segundo ele, não existe falso conhecimento e,<sup>48</sup> por conseguinte, para cada assunto, existiria uma verdade universal e absoluta, que é desconsiderada pela Retórica. Embora tenha combatido essa arte, Platão, nesse diálogo, apresentou uma concepção menos radical de Retórica, contudo, não abriu mão da verdade. Ele concebe uma Retórica subordinada às então chamadas “ciências da alma” (política, psicologia), a ser usada, instrumentalmente, com a intenção de realização de seus valores maiores. Acolhia, assim, um caráter “pedagógico” em sua Retórica. Idealiza, então, uma Retórica sem demagogia e manipulação enganadora, na qual estava presente o valor argumentativo, “capaz de persuadir até os deuses”.

Platão não teve muita influência no desenvolvimento da Retórica Clássica, pela impossibilidade de ser atingido o seu ideal de Retórica. Exerceu, entretanto, forte influência no desenvolvimento de um estilo de argumentação: o método dialético do diálogo.

#### • Retórica e Dialética

Levando em consideração a relação da Retórica com a Dialética, para se conhecer a primeira, é necessário conhecer também a segunda. Vejamos um pouco dessa arte, atribuída a Sócrates, mas da qual temos notícia através de Platão, que a reproduziu e a transmitiu para a posteridade.

A Retórica e a Dialética têm em comum os seguintes aspectos: tratam de matérias que não se vinculam a um gênero definido, não são objetos de uma ciência específica, não dependem dos princípios de certas ciências; e ambas se apoiam em afirmações aceitas (*endóxa*), tratam dos dois lados de uma oposição, se fundam na dedução e indução.<sup>49</sup> Contudo, elas diferem quanto ao fato de que

---

<sup>48</sup> PLATÃO. *Górgias*, p. 62-63.

<sup>49</sup> Conceito fundamental para o entendimento desses processos mentais se expressa pelo termo grego *tópoi* (*loci* em latim), ou seja, os “lugares” retóricos, espécie de repositórios a que se deve recorrer para se fundamentar argumentos lógicos, éticos e emocionais sobre

a Dialética usa *endóxa* qualificadas, enquanto a Retórica usa *endóxa* populares, considerando que seu público-alvo pode ter recursos intelectuais limitados, o que não é levado em conta na Dialética; a Dialética se aplica a todo e qualquer assunto, enquanto a Retórica é mais útil, sobretudo, em matérias práticas e públicas; a Dialética está relacionada às questões gerais, enquanto a Retórica, geralmente, às particulares. O método dialético é o de perguntas e respostas, a Retórica, geralmente, é monológica, tendo Aristóteles, a exemplo dos retóricos que o precederam, reconhecido que, numa sociedade democrática, era necessário que o texto argumentativo estivesse sob a forma de um monólogo apresentado a um auditório.

Cumprе assinalar, ainda, que a Dialética se situa numa posição intermediária entre o discurso analítico (demonstração) e o discurso retórico (persuasão). Apresenta, portanto, características desses dois tipos de discurso, quais sejam:

- comunga com a lógica formal o fato de se interessar mais pela “verdade”, diversamente da Retórica, que se interessa mais pela adesão do auditório; e opta por áreas especializadas e bem definidas do conhecimento humano, em lugar do enfoque global e interdisciplinar, característico da Retórica;
- tem em comum com a Retórica o fato de ser também uma forma de argumentação distinta da demonstração, visto que é uma lógica que nunca poderá chegar a um “cálculo” lógico rigoroso, mesmo incorporando alguns elementos comuns à Lógica.

Além disso, outra diferença entre Retórica e Dialética se deve ao fato de terem finalidades distintas: o objetivo da Retórica é a persuasão do auditório. Na Dialética, o diálogo socrático tinha objetivos diferentes, já que se tratava de um debate em que participavam um adversário a que se devia refutar ou um aluno a instruir. Há dois tipos de diálogos socráticos: o primeiro

---

determinado tema. Os *tópoi* serão tratados em detalhe mais adiante, ainda neste capítulo, no item “Configuração e estrutura da Retórica”.

é chamado *ironia socrática*. Nesse tipo de diálogo, Sócrates assumia a postura humilde de aprendiz e, a partir de uma hipótese, fazia inúmeras perguntas até o adversário cair em contradição, instigando-o a admitir, humildemente, sua ignorância. O segundo tipo é chamado *maiêutica*, o “parto” das ideias. Esse tipo de diálogo acontecia com um discípulo ou, muitas vezes, com o próprio adversário vencido. Sócrates, então, multiplicava suas perguntas, com o propósito de alcançar, por indução, uma definição geral do assunto em pauta.

Aristóteles também tratou da Dialética. Para ele, o debate dialético inclui igualmente dois debatedores, um inquiridor, que inicia definindo suas posições sobre um tema escolhido, e um respondente, que inicia definindo suas posições sobre um tema escolhido. O primeiro coloca questões e o segundo deve responder sim ou não. O objetivo do inquiridor é fazer o respondente se contradizer em relação à posição que ele próprio assumiu e aparentar para os outros que está influenciando o respondente. Já o objetivo do respondente é mostrar para o inquiridor que não está se deixando afetar e, se ficar claro que sua posição, inicialmente assumida, levou a um absurdo, deve mostrar que o erro foi da escolha da posição e não do seu raciocínio. Na dialética aristotélica, se as regras forem desobedecidas, os competidores podem reagir. O raciocínio deve ser lógico e, para o filósofo, a pessoa que desrespeita as normas do debate é uma pessoa de má-fé, pois a dialética não é a arte de vencer a qualquer preço, de iludir o adversário ou aparentar vencer um debate.

- **O projeto retórico aristotélico**

Em seus tratados conhecidos como o *Organon*, Aristóteles já havia se dedicado exaustivamente à demonstração lógica, à Lógica estrita, isso antes de conceber sua Retórica. Em dois desses tratados, *Primeiros Analíticos* e *Segundos Analíticos*, ocupara-se da indução e da dedução. Já abordara também a Dialética, como vimos, considerada a forma “popular” da Lógica. Assim, ajustou suas ideias para conceber seu projeto retórico com foco no “entimema”, um tipo de prova considerado por ele o modo mais importante de persuasão.



Para Aristóteles, o orador seria mais bem sucedido se se valesse dos aspectos convincentes de um assunto, usando, para isso, opiniões correntes como premissas, já que, no seu entender, o ser humano teria uma predisposição para a “verdade” (*Retórica*, I.1, 1355a15f.) e todos teriam alguma contribuição a fazer em relação a ela (*Ética a Eudêmio*, I.6, 1216b31). Assim, não haveria grande diferença entre as opiniões normalmente aceitas e a verdade.

Essa afinidade entre a verdade e a persuasão justifica o projeto retórico aristotélico, que se apoia, primordialmente, na persuasão pela argumentação pertinente, por meio de entimemas. É, pois, exatamente esse caráter argumentativo da Retórica aristotélica que explica a estreita afinidade entre a Retórica e a Dialética.

Como discípulo de Platão, Aristóteles não desvalorizava nem ignorava a verdade e a realidade, mas, para ele, averiguá-las era tarefa da ciência (*epistème*) ou da Lógica. Entretanto, ele achou que confiar em aspectos humanos como a opinião, a probabilidade e a aparência era algo legítimo. Para Aristóteles, são tarefas da Dialética e da Retórica fazer julgamentos razoáveis e ações fundamentadas em probabilidades ou simples opiniões. Dessa forma, o cerne de sua contribuição, em seu sistema retórico, foi o reconhecimento dado à opinião e à probabilidade, como apoios legítimos para influenciar convicções e ações dos seres humanos.

A Retórica, quando levada para Roma, adaptou-se à realidade política e cultural dos romanos; teve, na Idade Média, seus objetivos influenciados pela Igreja Católica; sofreu mutações na Reforma Protestante, ressurgiu em sua forma clássica na Renascença; adequou-se a correntes filosóficas, ajustou-se também quando surgiram novas invenções e acomodou-se às grandes mudanças econômicas. Todavia, retomando Sigrell,<sup>50</sup> na maior parte de sua história, manteve seu caráter de disciplina destinada a treinar o aprendiz no uso proficiente da língua, em suas manifestações oral e escrita. Já na visão de

---

<sup>50</sup> SIGRELL. *Progymnasmata and modern Writing Pedagogy*, p. 15-20.

Roland Barthes, a Retórica comportou várias práticas, presentes, simultânea e sucessivamente, conforme as épocas: uma técnica (arte no sentido clássico) da persuasão – conjunto de regras, receitas, para convencer o ouvinte do discurso; um ensino; uma protociência; uma moral; uma prática social e uma prática lúdica.<sup>51</sup>

### 5.1.2 Os conceitos basilares da Retórica Clássica

Para melhor compreendermos a Retórica e sua pedagogia, apresentaremos breves considerações sobre alguns conceitos basilares dessa arte, antes mesmo de falarmos sobre sua estrutura e sua configuração.

- **Forma/conteúdo**

Começamos pelos conceitos de forma e conteúdo, *res* e *uerba*, em latim, *lógos* e *lexis*, em grego. Tendo em vista que a Retórica analisava de forma muito detalhada o “como” da linguagem, os métodos e maneiras de comunicação, foi por diversas vezes considerado que ela só se ocupava das aparências (do estilo) e não com a qualidade ou conteúdo da comunicação.

De acordo com Gideon Burton, porém, a Retórica conviveu com essas críticas, mas, no todo, foi uma arte sempre mais relacionada com **o que** se deve dizer do que com o **como** se deve dizer. Apesar de professar o dualismo forma/conteúdo, na Retórica, pode-se observar a proximidade do que é dito com o como é dito nos tópicos de invenção (que se referem ao que é dito) e nas figuras de linguagem (os modos de dizer).<sup>52</sup>

A Retórica estuda a efetividade da linguagem, incluindo seu impacto emocional e seu conteúdo proposicional. Burton esclarece que as figuras, embora muito criticadas e sempre preteridas como assunto de interesse superficial, relativas aos *uerba*, na verdade são microcosmos dos tópicos de

---

<sup>51</sup> Cf.: BARTHES. A retórica antiga, p. 148-149.

<sup>52</sup> Cf.: BURTON. *Manuals and instruction from Antiquity to the present*, 1994.

invenção, que são relacionados com o que alguém diz, *res*. Uma figura como a sinédoque, por exemplo, na qual uma parte representa o todo, é um microcosmos do tópico de invenção “divisão”, que considera como as partes se relacionam com o todo.

Para melhor entendimento da natureza de *lógos* e *lexis*, *res* e *uerba*, invenção e estilo, tomemos a palavra “ornamento”. Para os modernos e pós-modernos, esse termo sugere uma decoração superficial e não essencial, não necessária. Mas a etimologia dessa palavra é *ornare*, um verbo latino que significa “equipar”. Os ornamentos da Retórica, portanto, são os equipamentos necessários para conseguir o sentido ou efeito desejado e não simples enfeites. Assim, para a Retórica, as formas linguísticas não são instrumentais, mas fundamentais – não só para a persuasão, mas para o próprio pensamento.

Sabe-se, no entanto, que essa divisão forma/conteúdo foi muito questionada. Em primeiro lugar porque, no Ocidente, pensamento e ideias (*res*) tiveram prioridade sobre a linguagem (*uerba*) desde, pelo menos, o tempo de Platão. De fato, a linguagem é uma criação fundamentalmente social e contingente, sujeita à mudança e ao desenvolvimento, diferentemente dos absolutos metafísicos, que não o são. Contrariamente à religião, à filosofia e à ciência, os retóricos assumiram a posição de que as palavras e sua expressão se encontram no mesmo nível que os ideais e ideias da filosofia abstrata. E, ainda, porque a Retórica grega, transplantada para Roma, por contingências históricas e culturais, passou a priorizar os *uerba* em detrimento da *res*. Contudo, de fato, para a Retórica, a divisão entre forma e conteúdo é sempre artificial, condicional e metodológica.

Segundo Roland Barthes,<sup>53</sup> essa dicotomia, derivada da distinção entre *res et uerba* da Retórica Clássica, persiste na linguística moderna, com as noções de significante e significado. Ainda, para Barthes, a *res* depende da *inuentio*, da pesquisa sobre o que se pode dizer sobre um assunto (*quaestio*); dos *uerba* depende a *elocutio*.

---

<sup>53</sup> Cf.: BARTHES. A retórica antiga, p. 163.

Conforme Linda Hutcheon,<sup>54</sup> essa distinção mostrou-se insustentável com o desenvolvimento das diversas teorias linguísticas, estéticas e semióticas, e passou-se a adotar, com Benedetto Croce, a teoria monista: um ponto de vista segundo o qual a linguagem é algo mais do que os meios pelos quais nós compartilhamos nossos pensamentos, defendendo-se, portanto, a inseparabilidade das ideias e da linguagem usada para expressá-las. Segundo a autora, para Croce e seus seguidores, o modo como nós dizemos as coisas é precisamente o modo pelo qual nós nos asseguramos de que o significado pretendido foi transmitido aos outros, não sendo assim possível a transmissão de ideias sem se levar em conta os *uerba*. Ainda de acordo com Hutcheon, mais recentemente, quando o interesse pela intertextualidade tem ocupado os pesquisadores, os estudos sobre a tradução, a paródia, a adaptação têm colocado em xeque esse posicionamento. Desse modo, quanto a essa questão, pode-se dizer que disputam duas teorias: o dualismo, que distingue forma e conteúdo, e o monismo, que defende a indivisibilidade dessas instâncias.

Podemos dizer que o dualismo constitui a postura oriunda da Retórica, na qual o conteúdo precede a forma, e segundo a qual, dependendo da ocasião, o rétor faz suas escolhas a partir de um inventário de tropos e figuras, gerando uma tipologia de estilos: grandioso, médio e plano. Para o dualismo, estilo são as escolhas do orador (escritor), conscientes ou inconscientes, dentre as alternativas oferecidas por uma língua para a expressão do pensamento ou dos sentimentos.

Muito embora tenha desaparecido essa tipologia de estilos, e a despeito do desprestígio do dualismo, a tradição sobreviveu na taxonomia dos gêneros, que prescreve para cada um deles um estilo adequado. Permaneceu também na classificação dos registros linguísticos que são rotulados como formal, informal, coloquial, designando tipos de discursos voltados para situações e audiências específicas.

---

<sup>54</sup> Da autora, ver sobre essa abordagem: *A theory of parody*. The teachings of twentieth-century art forms; e, ainda, *A theory of adaptation*.

Para o monismo, já que, de acordo com essa postura, forma e conteúdo são inseparáveis, escolher alternativas não é possível, uma vez que cada possibilidade de arranjo do mesmo conjunto de palavras representa um significado diferente. Daí resulta que, ao escritor não são dadas escolhas, uma vez que somente uma estrutura verbal corresponde ao significado que ele almeja. Portanto, para o monismo, o estilo não é algo aplicado, mas algo inerente. Pertence à natureza daquilo em que ele se encontra, seja num poema, seja na aparência do homem. Não é uma roupagem, é algo inevitável, não se tem alternativa, a forma é gerada com o conteúdo.

No entanto, entendemos que uma evidência em favor do dualismo é o fato de muitos escritores, durante a criação de suas obras, fazerem experimentação linguística em busca do perfeito casamento forma/conteúdo, o que, muitas vezes, só se atinge após várias tentativas e emendas. Esse é, a propósito, o objeto de estudo da crítica genética.

Louis Milic<sup>55</sup> assume uma postura conciliadora: embora admita que a análise literária exija uma teoria monista de estilo, ele entende que a abordagem da gênese textual deve se guiar, estilisticamente, pela teoria do dualismo retórico. É o que pensa também Eric Donald Hirsch, ao afirmar que o estudo do estilo na literatura é o estudo da fusão de forma com conteúdo. Todavia, aprender como escrever implica justamente a presunção oposta, pois a força da prosa está em saber manter o significado de uma forma diferente e mais efetiva.<sup>56</sup>

Adotar ambas as teorias, em vez de optar por uma delas, tem o mérito de possibilitar a distinção entre processo e produto, além de propor uma saída teórica que contempla os dois lados da questão. No ensino da produção textual e na crítica genética, o que importa, sobretudo, é o processo. Nesse caso, portanto, o dualismo retórico é o mais conveniente. Por outro lado, para a análise literária, a teoria monista parece ser adequada e suficiente.

---

<sup>55</sup> MILIC. *Theories of style and their implications for the teaching of composition*, p. 20.

<sup>56</sup> Cf.: HIRSCH. *The philosophy of composition*, p. 141.

- **Termos contextualizadores: *kairós* (*opportunitas*), audiência (*auditorium*) e *decorum***

Além dos conceitos forma/conteúdo, os conceitos de *kairós*, audiência e *decorum* são basilares para a compreensão da Retórica. Esses três termos, conjuntamente, estão relacionados à relação da Retórica com a realidade, com o contexto. Expressam o entendimento de que os oradores ou escritores devem ter sensibilidade para as eventualidades surgidas, escolhendo suas palavras para adequá-las aos contextos e audiências em busca de algum efeito.

**a) *Kairós***

*Kairós* (*opportunitas*) é um conceito atribuído a Górgias. Trata-se de um conceito flexível e multidimensional, sugerindo uma noção de espaço e tempo. *Kairós* significa a ocasião oportuna para a fala. O referido termo refere-se à maneira pela qual um dado contexto de comunicação tanto incentiva como restringe a fala de alguém.

Assim, levando em consideração o *kairós*, um falante ou escritor tem em conta as contingências de um dado lugar e tempo, além de considerar as oportunidades dentro desse contexto específico para que suas palavras sejam efetivas e apropriadas àquele momento. É um conceito intimamente ligado às considerações de “audiência” (a variável mais comunicativa num contexto de comunicação), de acordo com Cícero (*De Inventione*, 1.40).

A seguir, apresentamos algumas perguntas que podem ser feitas para se avaliar se uma fala atende ao *kairós*:

- o assunto é oportuno ou urgente para o momento, ou é preciso mostrar sua oportunidade ou urgência, ou fazê-lo relevante para o presente?
- Que argumentos são os mais vantajosos, para quais grupos de ouvintes, na presente ocasião?
- Que linha de argumentação pode ser imprópria, considerando o perfil e valores da audiência?

- Que outros assuntos se relacionam com esse assunto particular, neste momento, neste lugar e para este público?
- Como é a estrutura de poder neste momento? Quem tem poder? Quem não tem?
- Quais instituições dão voz para quais lados da questão? Um grupo está em melhor situação quanto ao que arguir? Algum grupo tem menos voz que os outros? Por quê?

### **b) Audiência (*auditorium*)**

A Retórica sempre considera a audiência para determinar a composição de um texto e para prever como a audiência vai responder a ele. Na Retórica Clássica, os tipos de audiência correspondiam às situações ou ocasiões em que os gêneros da oratória eram praticados, ou seja: no gênero judicial, no gênero deliberativo (legislativo) e no gênero epidítico (cerimonial). Depois, outras audiências foram incorporadas, como as múltiplas audiências no teatro, as audiências secundárias que, por exemplo, a versão impressa de uma fala alcança, através do tempo e do espaço, em uma obra escrita.

Conforme Platão, no *Górgias*, a preocupação retórica com a audiência se opõe ao discurso filosófico, que prefere orientar-se para a verdade (*alethéia*) mais do que para a opinião (*dóxa*) do público inculto.

### **c) *Decorum***

O termo *decorum*, que quer dizer conveniência, está relacionado a um conjunto de propriedades éticas, estéticas, linguísticas e sociais consideradas tanto na análise retórica como na gênese de discursos orais e escritos. Para se obter sucesso no entendimento ou na criação do discurso, faz-se necessário a cada uma dessas propriedades ser estrategicamente balanceada em relação à outra. *Decorum* é, assim, um princípio central da Retórica, exigindo que as palavras de alguém e o assunto tratado sejam convenientemente conectados um ao outro, levando em consideração o *kairós* e a *audiência* (Aristóteles, *Retorica*, 3; Cícero, *De Oratore*, 3.208). A efetividade de uma fala depende de as

ideias serem bem incorporadas e apresentadas: erros retóricos refletem falta de *decorum*.

É o *decorum* um princípio de grande abrangência, de moderação e conveniência, mas foi também um princípio controlador, estabelecendo relação entre certos gêneros ou estratégias retóricas e certas circunstâncias. Aristóteles descreveu cada um dos ramos da Retórica (judicial; legislativo, ou deliberativo; e epidítico, ou cerimonial) como apropriados, respectivamente, para as ocasiões judiciais, legislativas e epidíticas, e para tempos específicos (passado, futuro e presente), na devida ordem (*Retorica*, 3).

Posteriormente, Cicero (*De Oratore*, 3.208) observou o princípio de *decorum*, atribuindo um nível de estilo adequado a diferentes propósitos retóricos. Em toda a Retórica, o *decorum* não só organiza a Pedagogia e os procedimentos relacionados a essa disciplina, como também governa o uso da língua de modo geral.

### **5.1.3 Configuração e estrutura da Retórica**

Apresentamos, aqui, uma visão básica da Retórica, que consideramos o mínimo de conhecimento necessário a uma abordagem da Pedagogia Retórica. Como se trata de uma arte milenar, a Retórica já foi modificada e adaptada inúmeras vezes. A Retórica que aqui sucintamente apresentamos é aquela resgatada, principalmente, da tradição clássica greco-romana.

#### **A) Os cânones (partes) da Retórica**

Muito do que nos chegou da Retórica devemos aos romanos, que tiveram o mérito de sistematizar os conhecimentos retóricos herdados dos gregos. De fato, embora se deva a Hermágoras o mais antigo tratamento dos cinco cânones da Retórica, foi Cicero que efetivamente legou para a posteridade essa divisão dos estudos retóricos, o que se passou a chamar de cânones (ou partes) da Retórica (Cicero, *De Inventione*, 1.7; Cicero, *De Oratore*, 1.31-142; Quintiliano, *Institutio Oratoria*, 3.3), a saber:



- I - *Inuentio* (invenção)
- II - *Dispositio* (arranjo)
- III - *Elocutio* (estilo)
- IV - *Memoria* (memória)
- V - *Pronuntiatio* (apresentação/performance)

Essas categorias se prestam tanto aos objetivos analíticos como aos gerativos, isto é, elas fornecem a base, o suporte para a crítica do discurso, e oferecem um padrão para a educação retórica, para o ensino da gênese dos discursos. Através dos tempos, os tratados de Retórica foram estruturados à luz dessas cinco categorias, embora os cânones *memória* e *apresentação* tenham recebido menor atenção. A Retórica partilha com outra disciplina, a Dialética, o treinamento em invenção e arranjo. Nas ocasiões em que essas disciplinas entraram em disputa, a Retórica foi reduzida, às vezes, apenas a estilo (*elocutio*).

Vejamos cada uma dessas categorias:

### **I - O cânone “invenção” (*héuresis/inuentio*)**

*Inuentio* é o termo latino correspondente ao grego *héuresis*, em português, invenção ou descoberta. Na Retórica, *invenção* designa a descoberta de fontes para a persuasão discursiva. Esse processo de descoberta foi extensivamente teorizado pelos retóricos da Antiguidade, como, por exemplo, Aristóteles, e por Cícero, em *De Inventione*.

A invenção é ligada ao *lógos*, sendo orientada para o que o autor quer dizer (*lógos/res*), mais do que para o como isso deve ser dito (*lexis/uerba*). A invenção descreve a essência persuasiva, argumentativa da Retórica. Para Aristóteles, Retórica, de fato, é invenção, descoberta dos melhores meios disponíveis para a persuasão: “Retórica pode ser definida como a faculdade de observar, em cada caso dado, os meios disponíveis de persuasão” (Aristóteles, *Rhetorica*, I, 2).

Retórica é, sobretudo, uma disciplina prática, e seus preceitos são principalmente ferramentas a serem aplicadas na prática. Embora, em teoria, os oradores fossem capazes de falar sobre qualquer assunto, já que a Retórica não tinha uma matéria própria, na prática, cada discurso dos oradores apresentava seu próprio desafio. Eles tinham que descobrir argumentos que apoiassem os pontos de vista que queriam defender. De acordo com Cícero, o orador tinha que se valer de seu gênio inato, do método (Retórica) e de dedicação para encontrar os melhores argumentos. Naturalmente, os oradores que pudessem contar com mais genialidade inata teriam vantagens. Mas, na falta de tal dom, o orador precisaria buscar outros recursos para encontrar tais argumentos. Invenção (*héuresis/inuentio*) é, pois, a proposta retórica de um sistema ou método para encontrar argumentos.

- **Os argumentos**

Segundo Aristóteles, há dois grandes tipos de argumento: os “argumentos não retóricos” e os “argumentos retóricos”.

- **Os argumentos não retóricos**

Os argumentos não retóricos são argumentos externos à arte. Os oradores não precisam inventá-los, descobri-los, mas só usá-los – saber localizá-los e saber usá-los de modo adequado. Considerando que, numa fala ou num texto escrito, é possível usar argumentos retóricos e não retóricos, faz-se necessário conhecer e saber usar os dois tipos.

A argumentação não retórica se faz por raciocínio lógico e por outros processos. Por sua vez, o raciocínio lógico se faz por indução ou dedução. Embora sejam esses argumentos não retóricos, é necessário conhecê-los, ainda que de modo sucinto, para se entender melhor os argumentos retóricos.

- a) Indução**

No raciocínio indutivo, parte-se de pequenas particularidades e de amostras de evidência, e, então, desenha-se uma conclusão sobre essa evidência. Indução, portanto, é raciocínio do particular para o geral, é chegar a

uma conclusão sobre todos os membros de uma classe, examinando somente alguns membros da classe. Observando casos particulares, procuramos neles um padrão, uma regularidade que os explique e possa ser aplicada a quaisquer outros casos isolados, análogos àqueles observados, isto é, fazem-se generalizações depois de observar um número de casos particulares análogos.

Exemplo:

- 1) Todos os **A**s observados são iguais a **B** (observação de dados ou fatos isolados);
- 2) logo, todo **A** é igual a **B** (indução)

Como a evidência é incompleta e os fatos limitados, é preciso dar um salto a partir desses fatos para uma conclusão geral, é preciso inferir a partir de fenômenos verificáveis. A conclusão, portanto, é somente provável.

#### **b) Dedução**

No raciocínio dedutivo (silogismo), chega-se a uma verdade particular a partir de outra verdade mais geral ou abrangente. Quando incluímos um fato particular em outro mais geral, estamos raciocinando por dedução, como se vê no esquema que segue:

- 1) **A** é sempre igual a **B** (premissa maior, que é o fato mais abrangente);
- 2) existe um **X** que é igual a **A** (premissa menor, que é o fato particular);
- 3) logo, este **X** é igual a **B** (conclusão).

Vejamos, então, um exemplo clássico de silogismo lógico:

Premissa maior: Todo homem é mortal.

Premissa menor: Pedro é um homem.

Conclusão: Pedro é mortal.

Um silogismo, portanto, consiste em três proposições, sendo as duas primeiras as premissas, e a última a conclusão, sendo, pois a conclusão uma consequência lógica das duas premissas.

Exemplo:

1ª Premissa (Premissa maior): Todas as mulheres gostam de dançar.

2ª Premissa (Premissa menor): Madona é mulher.

Conclusão: Madona gosta de dançar.

Há quatro tipos de proposições que podem participar do silogismo:

- Afirmativa universal

Exemplo: Todo mundo gosta de computador.

- Negativa universal

Exemplo: Ninguém gosta de televisão.

- Afirmativa particular

Exemplo: Alguns políticos são desonestos.

- Negativa particular

Exemplo: Alguns militares não são íntegros.

O silogismo é chamado de categorial quando sua premissa maior é uma proposição categorial, sendo esta o tipo mais simples de proposição dos silogismos, e consiste em uma sentença com um sujeito, o verbo ser e um predicativo.

Exemplo:

As mulheres são trabalhadoras.

O silogismo, além de conter três proposições – as duas premissas e a conclusão –, contém também três termos. Observe-se o seguinte silogismo:

Todos os brasileiros (termo médio) gostam de futebol. (termo maior)

João (termo menor) é brasileiro (termo médio).

Logo, João (termo menor) gosta de futebol.

Nesse silogismo, o termo maior é o predicado da premissa maior (gostam de futebol). O termo médio é o termo comum às duas premissas (brasileiros, brasileiro). O termo menor é aquele que aparece na premissa menor e que é o sujeito da conclusão (João).

O silogismo é válido se a relação entre os termos é lógica e se segue certo conjunto de regras. No exemplo acima, há um termo comum às duas premissas, o que nos permite conectar as ideias que elas expressam. Esses termos não aparecem na conclusão e os termos remanescentes se combinam formando uma sentença.

### **Regras para a validade do silogismo<sup>57</sup>**

a) O silogismo só pode conter três termos.

Exemplo:

\*Todas as mulheres são criaturas independentes.

As moças não são obedientes.

Logo, as moças não são criaturas independentes.

b) O termo médio (comum às duas premissas) deve ser distribuído ao menos uma vez. Um termo médio é distribuído se ele se refere a todos ou à maioria dos indivíduos de uma classe.

Exemplo:

\*Algumas mulheres são criaturas fúteis.

Maria é uma mulher.

Logo, Maria é uma criatura fútil.

c) Não se pode estender um termo na conclusão, se ele já não tiver sido estendido na premissa.

Exemplo:

\*Todos os homens são criaturas fúteis.

Alguns cariocas são homens.

Logo, a maioria dos cariocas são criaturas fúteis.

---

<sup>57</sup> Estão marcados com asterisco os silogismos não válidos, pois não seguem as regras.

- d) Não se pode tirar uma conclusão a partir de duas premissas particulares.

Exemplo:

\*Algumas mulheres são fúteis.

Alguns cariocas são mulheres.

Logo, alguns cariocas são fúteis.

- e) Não se pode tirar uma conclusão a partir de duas premissas negativas.

Exemplo:

\*Os brasileiros não gostam de *baseball*.

Pedro não é brasileiro.

Logo, Pedro não gosta de *baseball*.

- f) Se uma das premissas é negativa, então, sua conclusão tem que ser negativa.

Exemplo:

\*Todas as mulheres não são fúteis.

Maria é uma mulher.

Logo, Maria é fútil.

#### – Silogismo hipotético

O silogismo hipotético se constitui de premissa maior hipotética, portanto, composta. A premissa menor assegura ou afasta uma das partes da maior.

Exemplo:

Se a Terra gira (condição), ela se move (condicionado);

ora, a Terra gira;

logo, a Terra se move.

Considerando que, em última instância, o silogismo hipotético se reduz ao categórico, basta o estudo deste para o conhecimento essencial do raciocínio

silogístico em geral e de suas regras. Quatro regras ordenam o silogismo hipotético:

a) Dar a condição, é dar o condicionado.

No exemplo já citado “se a Terra gira, ela se move”, deu-se a condição “a Terra gira”. Resultou o condicionado: “a Terra se move”.

b) Dar o condicionado não é dar a condição.

No caso, o condicionado é “a Terra se move”. O mover-se é possível sem girar.

c) Negar o condicionado é negar a condição.

Negar que a Terra se move resulta em negar que gira.

d) Negar a condição não é negar o condicionado.

Negar que a Terra gira não é, ainda, negar que ela se mova.

#### – **Silogismo disjuntivo**

Silogismo disjuntivo é aquele cuja premissa maior é uma proposição disjuntiva (que oferece alternativas). Como os outros tipos, tem três partes:

Exemplo:

Premissa maior: Ou você é mortal, ou você é imortal.

Premissa menor: Você não é imortal.

Conclusão: Logo, você é mortal.

#### **Regras para a validade do silogismo disjuntivo**

a) Ao formular uma proposição disjuntiva, deve-se cuidar para usar alternativas mutuamente exclusivas e portanto contraditórias. Caso se usem alternativas que não sejam mutuamente exclusivas, o silogismo será inválido.

Exemplo:

\*Premissa maior: Ou ela é uma cantora ou uma bailarina.

Premissa menor: Ela não é uma cantora.

Conclusão: Logo ela é uma bailarina.

Na verdade, ela poderia ser cantora e bailarina ou outra coisa.

b) Ao formular um silogismo disjuntivo, assegure-se de incluir todas as possibilidades.

Exemplo:

\*Premissa maior: Ou o calor excessivo ou a umidade excessiva matou as flores dela.

Premissa menor: O calor excessivo não matou as flores dela.

Conclusão: Logo, deve ter sido a umidade excessiva.

Esse silogismo é inválido porque outras causas podem ter matado as flores (vento forte, etc.).

Temos, a seguir, um quadro auxiliar para o teste de validade dos silogismos:

**Quadro 1:** Quadro auxiliar para o teste de validade dos silogismos

<b>Regras de implicação</b>			
	Premissa	Conclusão	Inferência
	A	B	$A \Rightarrow B$
1	Falsa	Falsa	Verdadeira
2	Falsa	Verdadeira	Verdadeira
3	Verdadeira	Falsa	Falsa
4	Verdadeira	Verdadeira	Verdadeira

Ou seja: se as premissas são falsas e a inferência válida, a conclusão pode ser verdadeira ou falsa (linhas 1 e 2); se a premissa é verdadeira e a conclusão falsa, a inferência é falsa (linha 3); se as premissas e inferência são válidas, a conclusão é verdadeira (linha 4).



### **c) Outros tipos de argumentos não retóricos**

Além dessas duas modalidades de argumentos não retóricos, Aristóteles lista ainda mais cinco:

- a) Leis
- b) Testemunhos
- c) Contratos
- d) Juramentos
- e) Tortura<sup>58</sup>

Para os opositores da Retórica, somente esse tipo de argumento, o não retórico, deve ser usado, pois expressa “a verdade”.

### **▪ Os argumentos retóricos**

Para Aristóteles, existem três estratégias para a argumentação retórica (Aristóteles, *Retorica*, 1.2.2-3):

#### **a) Apelos racionais (*lógos*)**

No apelo racional, o orador apela pela razão ou entendimento de sua audiência. (Aristóteles, *Retorica*, 1.2.6; 2.18-26). Também aqui se raciocina por indução e dedução. Entretanto, como se verá, a indução e dedução, na Retórica, diferem desses raciocínios na Lógica.

#### **⇒ A indução retórica**

O “exemplo” é um caso particular que o orador utiliza para apoiar a sua afirmação sobre outro caso, diferente, mas do mesmo gênero, por apresentar certas características comuns. Trata-se do equivalente retórico da indução plena da lógica.

---

<sup>58</sup> Estranhamos a inclusão, por Aristóteles, da tortura como um tipo de argumento não retórico. Entendemos que o termo é usado metonimicamente, no sentido de que a tortura pode levar à confissão (usa-se o antecedente pelo consequente). E a confissão realmente é um argumento não retórico.

Como se viu, a indução implica uma passagem do particular para o geral, da parte para o todo. Já no exemplo, não se vai da parte para o todo, como na indução lógica, mas de uma parte para outra parte, do semelhante para o semelhante. Há dois tipos de exemplos: os fatos reais e os fatos inventados. Segundo Aristóteles, os exemplos inventados são muito adequados para os discursos dirigidos ao povo inculto. Além do mais, é mais fácil criar histórias, fábulas, do que achar exemplos de coisas semelhantes que realmente ocorreram. Entretanto, acontecimentos verídicos são mais proveitosos para a deliberação, pois, na maioria das vezes, o que ocorre (ou vai ocorrer) é similar ao que já ocorreu.

Um argumento com exemplos, na verdade, não prova nada: expressa, na maioria das vezes, uma probabilidade. Mas, embora de fato não constitua prova, pode levar à persuasão.

### ⇒ **A dedução retórica**

Na dedução retórica, usa-se um tipo de raciocínio dedutivo, um tipo de silogismo chamado “entimema”. Ele, na verdade, parece um silogismo, mas não é, pois só do ponto de vista formal mantém semelhanças com o silogismo lógico, científico. O entimema é um silogismo incompleto, já que lhe falta uma de suas premissas, que se pode, todavia, inferir (Aristóteles, *Retorica*, I, 2). Como consequência, a conclusão não é devidamente fundamentada. Além disso, as premissas não precisam ser verdadeiras nem universais, basta que sejam verossímeis e que se cumpram com frequência (Aristóteles, *Primeiros Analíticos*, II, 27).

Exemplo:

Ele é comunista, pois advoga em favor de direitos civis para grupos minoritários.

Trata-se de um entimema, pois falta uma das premissas. Desse entimema, pode-se inferir, como premissa:

Todos os advogados de direitos civis de minorias são comunistas.

**Exemplo:**

O poder nuclear precisa ser banido porque ele representa uma grave ameaça à vida no planeta.

Nesse exemplo, a oração principal é a conclusão do entimema. A oração causal é a premissa menor. Formatado como um silogismo, tem-se:

Premissa maior: -----

Premissa menor: porque representa uma grave ameaça à vida no planeta.

Conclusão: Logo, o poder nuclear precisa ser banido.

A premissa maior foi omitida, mas é facilmente recuperada:

Premissa maior: Qualquer tipo de poder que represente uma grave ameaça para a vida no planeta precisa ser banido.

Premissa menor: o poder nuclear representa uma grave ameaça à vida no planeta.

Conclusão: Logo, o poder nuclear precisa ser banido.

Naturalmente, poderia ter sido usado um silogismo em vez de um entimema. Mas prefere-se, na maioria das vezes, o entimema, porque normalmente a premissa maior contém assuntos que remetem a conhecimentos compartilhados entre o orador/escritor e o ouvinte/leitor. No exemplo acima, não precisamos provar que “Qualquer tipo de poder que represente uma grave ameaça para a vida no planeta precisa ser banido”. O senso comum e a lei da preservação da espécie asseguram que ninguém quer ter sua vida ameaçada.

Pode ser, também, que a omissão da premissa maior interesse ao orador/escritor que quer manipular seu ouvinte/leitor, levando-o ao erro. A omissão da premissa maior pode não ser inocente. A persuasão retórica foi, muitas vezes, condenada por permitir esse tipo de manipulação. No entanto, conhecer esse recurso e reconhecê-lo nos textos é de grande utilidade para todos que não querem ser vítimas de tal manipulação.

Para Aristóteles, o material dos entimemas são probabilidades e sinais. Num dos exemplos acima, temos um caso de probabilidade: É provável que “ele seja comunista”, mas não se pode ter certeza disso.

Um sinal é um índice de algo. Por exemplo, fumaça é sinal de fogo. É um sinal que vem depois do fogo e é infalível, sempre que há fumaça, há fogo; não é caso de probabilidade, mas de certeza. Além do mais, e principalmente, fumaça acompanha fogo, com exclusividade. Se virmos o sinal “fumaça”, inferimos a existência de fogo, infalivelmente. Mas há também sinais falíveis. Por exemplo, respiração rápida é frequentemente sinal de que a pessoa está febril. Nem sempre, entretanto, a febre acompanha respiração acelerada. O sinal, no caso, não é infalível. A condição de respiração rápida justificaria nossa conclusão de que a pessoa provavelmente tem febre, não mais que isso. O sinal falível, portanto, é uma probabilidade. A probabilidade aumenta, naturalmente, se houver outros sinais de febre: temperatura alta, rosto vermelho. No entimema, podem ocorrer sinais falíveis e infalíveis.<sup>59</sup>

Esse tipo de entimema, apoiado em sinais, é muito usado no discurso jurídico, nas provas circunstanciais.

#### **b) Apelos éticos (*éthos*)**

*Éthos* é o apelo que se serve da credibilidade, da autoridade, do caráter ou do *background* do orador ou de quem ele representa, para levar a audiência a confiar no orador e, então, aceitar os argumentos apresentados por ele (Aristóteles, *Retórica*, 1.2.4; 2.1; 2.12-17). O apelo retórico pelo *éthos* é uma construção do orador, ao longo de sua fala. Óbvio é que há oradores já conhecidos da audiência, notáveis, reconhecidamente sábios, que já contam com um *éthos* prévio, não retórico.

Um orador que se louva perante o auditório ganha sua confiança e admiração, se for hábil para dar a impressão de que é inteligente, sábio

---

<sup>59</sup> No nosso entender, sinais infalíveis são verdades científicas, o que significaria que esse tipo de entimema não é retórico.

(*phrónesis*), bondoso, solidário (*éunoia*) e honesto e franco (*areté*). Na opinião de Aristóteles, esse tipo de apelo seria o meio mais eficiente de persuasão.

Toda a argumentação pode falhar se a plateia não confiar no orador. Por outro lado, argumentos frágeis podem convencer, desde que se confie no orador.

### c) **Apelos emocionais** (*páthos*)

O apelo pelas emoções da audiência é o *páthos*. É, no entanto, muito mais do que simplesmente mover uma plateia fazendo-a rir, chorar ou ficar irada. *Páthos* apela pela própria identidade da audiência, pelos seus interesses e suas emoções. É necessário conhecer bem a audiência, para lograr êxito no uso desse apelo. Quando bem usado, o orador consegue persuadir sua audiência da “verdade” de seus argumentos, mesmo nos casos em que não há nenhuma verdade em jogo (Aristóteles, *Retórica*, 1.2.5; 2.1.8; 2.2-11).

Aristóteles dedicou grande parte do Livro II de sua *Retórica* à análise das emoções humanas mais comuns. As emoções arroladas por Aristóteles são as seguintes: raiva, tranquilidade, amizade, inimizade, medo, coragem, vergonha e falta de vergonha, gentileza, grosseria, piedade, indignação, inveja, emulação. É considerado, por isso, como o precursor da psicologia humana. O orador, então, precisa conhecer essas emoções para saber manipulá-las em seu discurso, para buscar adesão de sua audiência as suas ideias.

Sem dúvida, a persuasão retórica implica algum tipo de manipulação. Mas, segundo Souza, é justo considerar o par manipulador/manipulado, “no pressuposto de que este último é sempre corresponsável pelo engano de que possa ser alvo. Numa palavra, à eventual mentira do orador não tem que, necessariamente, seguir-se o engano do auditor”.<sup>60</sup>

### • **Os tópicos** (*tópoi/loci*)

A Retórica Clássica previa os tópicos, *tópoi* em grego, *loci* em latim, recurso para ajudar os oradores a conseguir argumentos lógicos, éticos e

---

<sup>60</sup> Cf.: SOUZA. *O império da eloquência*. Retórica e Poética no Brasil oitocentista, p. 247.

emocionais. São lugares, repositórios, *thesaurus* a que se deve recorrer para achar algo a dizer sobre um tema qualquer. Ou melhor, são guias, linhas de argumentação que sugerem material para os argumentos.

Por exemplo, uma das tendências da mente humana é buscar a natureza das coisas. Os antigos retóricos perceberam essa característica e, assim, estabeleceram o tópico definição. Outra tendência humana é comparar coisas, e, quando se comparam coisas, descobrem-se similaridades ou diferenças e vê-se que as diferenças são de tipo ou de grau. Estabeleceram, então, o tópico comparação. E assim foram delineados os demais tópicos.

O uso dos tópicos remonta aos primeiros retóricos, como Protágoras, Górgias e Isócrates. Mas, entendiam os tópicos como um padrão completo ou fórmula que podia ser utilizada, numa certa etapa do discurso, para produzir um efeito determinado. Já para Aristóteles, a maioria dos tópicos constitui instruções gerais segundo as quais uma conclusão de certo tipo pode ser derivada de premissas de certo tipo e, assim, devido a esse caráter formal ou semiformal dos tópicos aristotélicos, estes podem ser usados para construir vários diferentes argumentos.

Aristóteles, em *Topica*, lista centenas de tópicos para a construção de argumentos dialéticos. Essa lista de tópicos constituía a essência do método pelo qual o dialeticista seria capaz de formular deduções para qualquer problema que lhe pudesse ser proposto.

Em *Retorica*, as instruções que Aristóteles oferece para a composição de entimemas são também, em sua maior parte, organizadas como listas de tópicos. Em especial, o Livro I de *Retorica* consiste, essencialmente, de tópicos relativos a assuntos das três espécies de discurso público (*genera causarum*): o legislativo, o judicial e o epidítico.

No entanto, os tópicos na Retórica diferem, às vezes, dos tópicos dialéticos, apesar de ambos os tipos terem sido concebidos por Aristóteles. Na Retórica, além de tópicos conforme descritos na Dialética – uma conclusão de certo tipo pode ser derivada de premissas de certo tipo – há um grupo de

tópicos que fornece instrução para a composição de argumentos, não pela forma, mas pelo predicado (o bom, o mau, o justo, o injusto, etc.). Isso se deve ao fato de só se usar na Dialética a argumentação lógica, enquanto, na Retórica, podem ser usados, além dos argumentos lógicos retóricos (o entimema e o exemplo), outros meios de persuasão.

Em suma, para Aristóteles, tópico é um padrão ou forma argumentativa geral, e os argumentos são realizações concretas de um tópico geral.

Esse entendimento de que o tópico seja uma instrução geral da qual vários argumentos podem ser derivados é crucial para o entendimento do método de argumentação de Aristóteles. Segundo ele, um professor de Retórica que faz seus alunos aprenderem exemplos de argumentos prontos não se importa com a arte, só com os produtos da arte. É como alguém que quer ensinar a arte de sapateiro e só apresenta como exemplos sapatos já prontos (Aristóteles, *Refutações sofisticas*, 183b36ff.).

Para Aristóteles, há dois tipos de tópicos:

▪ **Tópicos comuns** (*koinoi tópoi*)

Esse tipo de tópico, também chamado de lugares-comuns, constituía uma lista reduzida de argumentos que poderiam ser usados em qualquer ocasião e em qualquer modalidade de discurso. Aristóteles arrolou quatro tipos de tópicos comuns (Aristóteles, *Retórica*, 2.23):

- mais/menos
- possível/impossível
- fato passado/fato futuro
- grandeza/pequenez

▪ **Tópicos especiais** (*ídioti tópoi*)

Os tópicos especiais previam os argumentos a serem usados em certas modalidades de discurso: alguns são usados exclusivamente, por exemplo, no discurso deliberativo, outros no discurso epidítico e outros no discurso jurídico.

**a) Tópicos do discurso deliberativo**

- necessário/desnecessário
- possível/impossível
- vantajoso/desvantajoso
- fácil/difícil
- conveniente/inconveniente
- legal/ilegal
- usual/não usual
- justo/ injusto

**b) Tópicos do discurso judicial**

- provável/improvável
- claro/obscuro
- possível/impossível
- vantajoso/desvantajoso
- consistente/inconsistente
- próprio/impróprio

**c) Tópicos do discurso epidítico**

- origem
- etnia
- educação
- características físicas
- características da mente
- características do espírito

Segundo Aristóteles, os tópicos comuns são os tipicamente retóricos. Os tópicos especiais referem-se a conhecimentos mais especializados e, portanto, se afastam do escopo da Retórica e invadem outras disciplinas, como História, Ética, Ciências, Política etc.



- **A *stásis***

Outro procedimento importante para o processo de invenção, de descoberta, é a *stásis* (heurística/*stásis/constitutio*).

Embora esse procedimento já existisse desde Aristóteles (Aristóteles, *Retorica*, 3.17.1), deve-se a Hermágoras, no século II a.C., sua sistematização e difusão. Como a obra de Hermágoras desapareceu, o conhecimento que temos da heurística retórica vem principalmente de Cícero (*De Inventione*, 1.8-14, 2.15-115; *Topica*. 24.93-95; *Rhetorica ad Herennium*, 1.10.18-1.17.27)<sup>61</sup> e de Quintiliano (*Institutio Oratoria*, 3.6).

Essa heurística retórica consistia na prática de fazer perguntas relevantes para esclarecer os principais aspectos de um dado assunto e reconhecer o ponto de decisão (*iudicatio*) da causa. Os manuais prescreviam um procedimento de eliminação sucessiva. As categorias que não se relacionavam à causa eram preteridas. O objetivo era auxiliar o orador a encontrar argumentos para a defesa do réu.

Há quatro tipos de heurística:

- a) Conjetural (*stásis stóchasmos*)
- b) Definicional (*stásis hóros*)
- c) Qualitativa (*stásis poiotés*)
- d) Translativa (*stásis metalêpsis*)

O próximo exemplo esclarece essas noções.

Um advogado, defendendo um acusado de dano a uma propriedade, pode colocar as seguintes questões:

- conjetural: A pessoa danificou o item em questão? (questão de fato)
- definicional: O dano foi grande ou pequeno? (questão de definição)

---

<sup>61</sup> Embora seja controversa a atribuição da autoria de *Rhetorica ad Herennium*, no âmbito deste trabalho, optamos por considerá-la de Cícero.

- qualitativa: Ela tem justificativas para seu ato? (questão de qualidade)
- translativa: Esta é uma questão civil ou criminal? (questão de jurisdição)

Essas questões básicas podem ser desdobradas. Por exemplo:

- Como se pode medir o grau do dano?
- A lei especifica como se distingue graus do dano?
- Existe algum meio para reparar o dano?

Em *Institutio Oratoria* (Livro III), defende Quintiliano que se deve ensinar aos alunos “que há quatro modos de procedimento em cada causa e que eles devem considerar como sua primeira tarefa descobrir qual dos quatro modos eles vão utilizar”.

A heurística retórica é eficiente, pois ela esclarece o tema em questão; leva a pensar profundamente sobre o tema e sobre os valores partilhados pela audiência; mostra os pontos que necessitam ser mais pesquisados; sugere quais apelos são cruciais para uma dada situação; pode ajudar até mesmo na definição da ordem em que os argumentos devem ser dispostos.

Uma vez encontrados os argumentos, resta o problema de selecioná-los, colocá-los em ordem e organizá-los com vistas ao fim desejado para o discurso. É dessa parte que cuida o cânone *arranjo* (*táxis/dispositio*).

## II - O cânone “arranjo” (*táxis/dispositio*)

O arranjo refere-se a como se ordena a fala ou a escrita. Segundo Roland Barthes, a *dispositio* é o polo sintagmático da Retórica.<sup>62</sup> Aristóteles achava que, em princípio, só havia duas partes essenciais no discurso: a afirmação do caso e as provas. Posteriormente, com base no fato de o orador colocar sempre mais duas partes no discurso, a introdução e a conclusão, Aristóteles acaba por incluí-las no cânone *táxis* (Aristóteles, *Retorica*, 3.13-19).

---

<sup>62</sup> Cf.: BARTHES. A retórica antiga, p. 153.

Em retóricas mais antigas, o arranjo se referia somente à ordem a ser observada no discurso, mas o termo se ampliou para incluir outras considerações relativas a essa ordenação. Por exemplo, Cícero (*De Inventione*, 1.7; *De Oratore*, 1.31-143,<sup>63</sup> e também em *Rhetorica ad Herennium*) refinou a divisão aristotélica e incluiu mais duas categorias: *divisio* e *refutatio*.

**Quadro 2:** O arranjo do discurso clássico<sup>64</sup>

1. Introdução	<i>Proóimion</i>	<i>Exordium</i>
2. Exposição	<i>Diégesis</i>	<i>Narratio</i>
3. Divisão		<i>Partitio</i>
4. Prova	<i>Pístis</i>	<i>Confirmatio</i>
5. Refutação		<i>Refutatio</i>
6. Conclusão	<i>Peroratio</i>	<i>Epílogos</i>

Para Cícero, certos apelos retóricos se relacionam a partes específicas do discurso. Segundo ele, no *exordium*, ou introdução, é necessário estabelecer o *éthos* do autor do discurso. Por isso, deve-se empregar apelos éticos (*éthos*). Nas próximas quatro partes do discurso, empregam-se, sobretudo, argumentos lógicos (*lógos*). Na conclusão, empregam-se apelos emocionais (*páthos*). Aristóteles, no entanto, admitia mais flexibilidade no arranjo do discurso, quando se tratasse de oradores experientes.

Apesar de *inuentio* e *dispositio* constituírem cânones retóricos distintos, muitos retóricos reconheceram uma estreita relação entre eles: em muitos manuais, a *inuentio* e a *dispositio* são tratadas como uma única

<sup>63</sup> O número de partes do discurso variava de retórico a retórico. O mínimo era duas partes: afirmação do caso e provas. Alguns, no entanto, consideravam três partes, introdução, corpo e conclusão; outros propunham quatro, introdução, afirmação do caso, prova e conclusão; e, ainda, sete: introdução, narração ou exposição, proposição ou divisão, confirmação ou prova, refutação ou contraprova, digressão (opcional) e conclusão.

<sup>64</sup> Essa ordem é chamada *ordo naturalis*. Se não seguirem essa ordem, os discursos seguem a *ordo artificialis*.

categoria, um único cânone. Isso porque há dúvidas quanto ao *status* da *dispositio*: trata-se de forma ou conteúdo?

### III - O cânone “estilo” (*elocutio*)

Se há dúvidas quanto ao *status* da *dispositio*, em relação ao estilo parece haver um consenso de que ele é uma categoria ligada à *lexis/aos uerba*. Embora o estilo tenha merecido muitas reflexões pelos retóricos, no curso dos tempos, paradoxalmente, não se chegou a uma definição efetiva desse cânone. Modernamente, no entanto, Roland Barthes o definiu como “o polo paradigmático da Retórica”.<sup>65</sup>

Se a invenção (e talvez a *dispositio*) aponta para o que se deve dizer, estilo (*elocutio*) aponta para o como se deve dizer. Na perspectiva retórica, ele nomeia o **como** as ideias são incorporadas na linguagem e adaptadas para os contextos comunicativos.

Apesar de ter havido consenso sobre esse princípio básico de estilo (*elocutio*), o mesmo não se pode dizer quanto ao como as matérias de estilo foram mapeadas na tradição retórica, especialmente quanto à categorização das figuras de linguagem (Aristóteles, *Retorica*, 3.1; Cícero, *De Inventione*, 1.7-9; *Rhetorica ad Herennium*, 4).

Em razão da importância dada ao estilo, a retórica foi, às vezes, considerada sinônimo de estilo (ou reduzida a estilo), como se a arte se restringisse a ornamento superficial. Também foram tidas pelos retóricos como virtudes do estilo considerações ligadas à correção gramatical, à audiência (recepção), a apelos emocionais, ao *decorum* (conveniência) e à importância de ornamentar o discurso com figuras de linguagem.

Mas, ao trabalhar a *elocutio*, o orador tinha ainda que cuidar: da *perspicuitas* (a clareza, a compreensibilidade intelectual); do *ornatus* (ornamento) – a mais importante das partes da *elocutio* –, que tratava da *uarietas* (variação), das *figurae uerborum* (figuras de dicção) e *figurae*

---

<sup>65</sup> Cf.: BARTHES. A retórica antiga, p. 153.

*elocutionis* (figuras de pensamento), enfim, da *compositio* (composição), com seus elementos, que buscava a harmonia de todas as partes, e dos *uitia* (vícios), aquilo que deveria ser evitado.

Quanto à classificação dos estilos por tipo, embora Aristóteles só tivesse reconhecido um tipo de bom estilo, Cícero reconheceu três: i) o estilo plano; ii) o estilo médio; e iii) o estilo grande. Quintiliano, espelhando-se em Cícero, considerou também três níveis de estilo, cada um deles decorrente das três funções da Retórica: i) estilo baixo ou plano (*ensinar/docendi*); ii) estilo médio (*comover/mouendi*); iii) estilo alto ou floreado (*deleitar/delectandi*).

Também era questão de estilo a disposição das palavras em frases, em orações e nos períodos, a correção sintática, a sintaxe de colocação, os padrões de sentenças (paralelismo, antítese), o uso correto das conjunções e outros recursos similares, no nível da oração e do período, e o eufemismo.

Além desses aspectos, o estilo também cuidou de problemas considerados periféricos, como estilo escrito e estilo oral, economia ou abundância de palavras. Uma ampla descrição terminológica foi desenvolvida, então, para a descrição e crítica das qualidades do estilo.

- ***Trópoi e skhémata*** (figuras)

As figuras de Retórica constituem um vasto rol de vocabulário técnico, nomeando as maneiras como as ideias e a língua foram configuradas nas falas e escritos dos grandes oradores e escritores. Elas são, muitas vezes, consideradas parte do ornamento (uma das virtudes do estilo) e outras, vinculadas ao *páthos*, já que são frequentemente empregadas para persuadir através de apelos emocionais. Todavia, estilo tem muito a ver com *éthos*, pois o estilo de uma pessoa sempre estabelece ou compromete sua autoridade e credibilidade. Mas não se deve adotar o ponto de vista de que o estilo meramente acrescenta um apelo patético ou ético ao conteúdo lógico, à essência. Estilo é, em muito, parte do apelo através do *lógos*. Por exemplo, esquemas de repetição servem para produzir coerência e clareza, atributos

evidentes do apelo pela razão. Há também figuras de linguagem específicas, que são baseadas em estruturas lógicas, como, por exemplo, o silogismo.

Houve várias tentativas de classificação das figuras retóricas. Os gregos as agrupavam em duas categorias: *trópoi* e *skhémata*. Cícero, em *Rhetorica ad Herennium* (Livro IV), dividiu-as em dois grupos: as *figuras de dicção* (que tinham os tropos como uma subclasse) e as *figuras de pensamento*. Quintiliano, por sua vez, procurou conciliar e resumir as classificações de Aristóteles e Cícero, e, no Livro IX de *Institutio Oratoria*, propõe a distinção entre figuras e tropos. Segundo Quintiliano, os tropos remetem à transferência de expressões da sua significação principal e natural para outra, à qual podem não pertencer. As figuras, por outro lado, designam formas de linguagem, diferentes do que é óbvio e mais comum e dividem-se em duas subclasses: as *figuras de pensamento*, associadas à formulação de conceitos e de ideias e as *figuras de dicção*, diretamente ligadas à expressão da linguagem.

Essas figuras de estilo, catalogadas pelos retóricos gregos e romanos, dada a importância que foi atribuída a elas ao longo da história da Retórica, receberam inúmeras contribuições posteriores. Segundo Burton,<sup>66</sup> já foram arroladas por volta de quatrocentas figuras. Muitas foram renomeadas e também sua classificação sofreu muitas modificações.

Cumprir notar que, embora possam parecer estranhas para a percepção atual, as figuras retóricas constituem uma grande contribuição dos antigos para o conhecimento da riqueza de possibilidades que as línguas oferecem.

#### ▪ Figuras conforme a *Retórica a Herênio*

No âmbito deste trabalho, considerando seus objetivos, serão listadas somente as figuras e sua classificação apresentadas em *Retórica a Herênio* (*Rhetorica ad Herennium*, IV). São apresentados os nomes latinos,

---

<sup>66</sup> BURTON. *Silva Rhetoricae*. Disponível em: <rhetoric.byu.edu>. Acesso em 15/06/2012.

acompanhados dos nomes gregos<sup>67</sup> correspondentes (transliterados), bem como os nomes em português.

**Quadro 3:** Figuras de dicção

Nome latino	Nome grego	Nome em português	Definição
<i>repetitio</i>	<i>Epanaphorá</i>	repetição	Repetição da mesma palavra no princípio dos versos e das frases sucessivas
<i>conuersio</i>	<i>Antistrophé</i>	conversão	Figura baseada nas diferenças de sentido que resultam da associação das mesmas palavras em um mesmo tipo de construção sintática, invertendo-se-lhes a ordem.
<i>complexio</i>	<i>symplokhé</i>	complexão	Figura que consiste numa sequência de frases que principiam e/ou terminam com as mesmas palavras.
<i>traductio</i>	<i>antimetáthesis / syncrisis / antístasis</i>	transposição	Figura de grande efeito expressivo que consiste na mudança da ordem das palavras da primeira oração, resultando numa oração com sentido oposto ao da oração inicial.
<i>contentio</i>	<i>Antithesis</i>	antítese, antíteto	Figura pela qual se opõem, numa mesma frase, duas palavras ou dois pensamentos de sentido contrário.
<i>exclamatio</i>	<i>apostrophé, ekphónesis</i>	exclamação	Invectiva, frase violenta ou mordaz com que se interrompe ou ataca alguém.
<i>interrogatio</i>	<i>Erótema</i>	interrogação	Afirmar ou negar fortemente um ponto apresentando-o como pergunta.
<i>ratiocinatio</i>	<i>aietiología, exetasmós</i>	arrazoado	A figura de lógos pela qual se atribui uma causa para uma afirmativa ou reivindicação feita sempre como uma oração relativa de explicação.
<i>sententia</i>	<i>Gnóme</i>	máxima, sentença	Uso de um dos vários tipos de ditos curtos.

<sup>67</sup> Nem sempre existem correspondentes gregos para os nomes latinos. Muito da terminologia retórica foi criada pelos romanos.

Nome latino	Nome grego	Nome em português	Definição
<i>contrarium</i>	<i>enthýmema, epikhérema</i>	contrário	Justaposição de duas afirmativas opostas, de modo a provar uma pela outra.
<i>membrum</i>	<i>Kólon</i>	membro (do discurso)	Mais ou menos equivalente à oração, exceto que a ênfase é ver a parte da oração que pede complementação.
<i>articulus</i>	<i>Kómma</i>	articulação	Mais ou menos equivalente à frase, exceto que a ênfase é juntar várias frases ou palavras sucessivamente sem conjunções.
<i>continuatio</i>	<i>períodos</i>	continuidade	A sentença caracterizada pela suspensão da compleição do sentido até seu fim. Mais comum em línguas em que o verbo fica no fim da oração.
<i>compar</i>	<i>isokólon, paríson, parísisis</i>	paridade	Série de elementos similarmente estruturados tendo o mesmo comprimento. Um tipo de paralelismo.
<i>similiter cadens exornatio</i>	<i>Homoióptoton</i>	semelhança de desinência de caso	Repetição de desinências de casos similares em palavras adjacentes ou em posição paralela.
<i>similiter desinens</i>	<i>homoiotéleuton</i>	semelhança de terminação	Figura que consiste na identidade fonética das terminações ou desinências das palavras finais de uma oração ou verso.
<i>adnominatio</i>	<i>Paronomasía</i>	agnominação	Uso de palavras que soam parecido, mas que diferem no significado.
<i>subiectio</i>	<i>hypophorá, antipophorá</i>	subjeção	Figura de lógos na qual se faz uma pergunta e responde-se imediatamente à própria pergunta.
<i>gradatio</i>	<i>klímax, epiplokhé</i>	gradação	Concatenação dos elementos de um período de modo a fazer com que cada um comece com a última palavra do anterior.
<i>commutatio</i>	<i>antimetabolé, plokhé, antímetathesis, synkrisis</i>	comutação	Figura de grande efeito expressivo que consiste na mudança da ordem das palavras da primeira oração, resultando numa oração com sentido oposto ao da oração inicial.



Nome latino	Nome grego	Nome em português	Definição
<i>definitio</i>	<i>Horismós</i>	definição	Definição clara e breve, especialmente explicando diferenças entre termos associados.
<i>transitio</i>	<i>anamnésis, proécthesis</i>	transição	Simulação do orador que parece lembrar-se de coisas que teria esquecido, chamando, assim, atenção sobre elas.
<i>correctio</i>	<i>epidiórthosis, metánoia, epanórthosis</i>	correção	Retorno a uma palavra ou frase proferida, seja para corrigir a afirmação, seja para enfatizá-la ou atenuá-la.
<i>occultatio</i>	<i>paraleípsis, antíphrasis</i>	ocultamento	Emprego de uma palavra ou frase com sentido oposto ao verdadeiro. Usa-se para efeito estilístico, para obedecer a um tabu, ou por ironia.
<i>disiunctum</i>	<i>Diezeugménon/ táxis</i>	disjunção	Figura pela qual um único sujeito governa vários verbos ou locuções verbais usualmente dispostos de modo paralelo e expressando a mesma ideia.
<i>coniunctio</i>	<i>synezeugménon</i>	conjunção	O tipo de zeugma na qual um verbo junta e governa duas frases, vindo no meio delas.
<i>adiunctio</i>	<i>Epizeugménon</i>	adjunção	A colocação do verbo, que junta a sentença inteira, feita de múltiplas partes que dependem dele, no princípio ou no fim da sentença.
<i>conduplicatio</i>	<i>anadiplósis, pallilogía, epanalépsis</i>	reduplicação	Repetição da última palavra ou frase de período ou verso, no começo do período ou verso seguinte.
<i>interpretatio</i>	<i>Synonymía</i>	interpretação	Emprego de palavra(ou expressão) usada a seguir a outra de significado afim, para matizar, aclarar ou ampliar seu sentido.
<i>permissio</i>	<i>Epitropé</i>	permissão	Admissão de algo considerado por si mesmo refutável, para tornar mais evidente o que se quer provar.

Nome latino	Nome grego	Nome em português	Definição
<i>dubitatio</i>	<i>aporía, diapóresis</i>	dubitação	Figura em que o orador se interrompe, simulando estar embargado e indeciso quanto à adoção de um entre dois ou mais encaminhamentos, proposições, conceitos etc.
<i>expeditio</i>		expediência	Depois de enumerar todas as possibilidades por que algo ocorreu, o falante elimina todas menos uma.
<i>dissolutum</i>	<i>asýndeton, diálysis</i>	desligamento	Ausência de conjunção coordenativa entre palavras, termos da oração ou orações de um período; justaposição, parataxe.
<i>praecisio</i>	<i>aposiópesis</i>	rescisão	Interrupção intencional de um enunciado com um silêncio brusco, seguido ou não de um anacoluto, querendo significar que se resolveu calar o que se ia dizer.
<i>conclusio</i>		conclusão	Nome dado pelo autor de <i>Rhetorica ad Herennium</i> para entimema.

Quadro 4: Tropos<sup>68</sup>

Nome latino	Nome grego	Nome em português	Definição
<i>nominatio</i>	<i>onomatopoía</i>	nomeação	Formação de uma palavra a partir da reprodução aproximada, com os recursos de que a língua dispõe, de um som natural a ela associado.
<i>pronominatio</i>	<i>antonomasía</i>	pronominação	Variedade de metonímia que consiste em substituir um nome de objeto, entidade, pessoa etc. por outra denominação, que pode ser um nome comum ou uma perífrase, um gentílico, um adjetivo etc., que seja sugestivo, explicativo, laudatório, eufêmico, irônico ou pejorativo e que caracterize uma qualidade universal ou conhecida do possuidor.
<i>denominatio</i>	<i>metonymía</i>	transnominção	Figura de Retórica que consiste no uso de uma palavra fora do seu contexto semântico normal, por ter uma significação que tenha relação objetiva, de contiguidade, material ou conceitual, com o conteúdo ou o referente ocasionalmente pensado.
<i>circumitio</i>	<i>períphrasis</i>	circunlóquio	Frase ou recurso verbal que exprime aquilo que poderia ser expresso por menor número de palavras.
<i>transgressio</i>	<i>hyperbatón</i>	transgressão	Transposição ou inversão da ordem natural das palavras de uma oração, para efeito estilístico, da qual resulta a separação entre elementos que constituem um sintagma, pela intercalação com outros elementos pertencentes a outro sintagma.
<i>superlatio</i>	<i>hyperbolé</i>	superlação	Ênfase expressiva resultante do exagero da significação linguística; auxese, exagero.
<i>intellectio</i>	<i>synedokhé</i>	intelecção	Tipo especial de metonímia baseada na relação quantitativa entre o significado original da palavra usada e o conteúdo ou referente.
<i>abusio</i>	<i>katákhresis</i>	abusão	Metáfora já absorvida no uso comum da língua, de emprego tão corrente que não é mais tomada como tal, e que serve para suprir a falta de uma palavra específica que designe determinada coisa.
<i>translatio</i>	<i>metaphorá</i>	translação	Designação de um objeto ou qualidade mediante uma palavra que designa outro objeto ou qualidade que tem com o primeiro uma relação de semelhança.
<i>permutatio</i>	<i>allegoría</i>	permutação	Sequência logicamente ordenada de metáforas que exprimem ideias diferentes das enunciadas.

<sup>68</sup> Os tropos constituem a categoria que teve mais longa permanência. Foram também aos poucos excluídos do interesse dos estudiosos, permanecendo, finalmente, após o declínio da Retórica, apenas a metáfora.

**Quadro 5:** Figuras de pensamento

Nome latino	Nome grego	Nome em português	Definição
<i>distributio</i>	<i>diáiresis, merismós</i>	distribuição	Atribuir papéis ou especificar os deveres de cada entre uma lista de pessoas, às vezes apresentando uma conclusão.
<i>licentia</i>	<i>Parresía</i>	licença	Liberdade oratória; afirmação corajosa.
<i>deminutio</i>	<i>antenantíosis, litótes</i>	diminuição	Figura que combina, num eufemismo, a ênfase retórica com a ironia, não raro sugerindo uma ideia pela negação do seu contrário.
<i>descriptio</i>	<i>diatýposis, hypotíposis</i>	descrição	Descrição de uma cena ou situação com cores tão vivas, que faz o ouvinte ou leitor ter a sensação de que as presencia pessoalmente.
<i>diuisio</i>	<i>prosapódosis, dilémmaton</i>	divisão	Figura que consiste em iniciar e terminar uma frase, período, parágrafo com um mesmo elemento que, regularmente, poderia ser só inicial ou só final.
<i>frequentatio</i>	<i>Synathroismós</i>	frequentação frequência	Conglomeração de muitas palavras e expressões de significado similar ou não.
<i>expolitio</i>	<i>Kreía</i>	exposição	Emprego de uma anedota que relata um dito ou feito de alguém muito conhecido.
<i>commoratio</i>	<i>epimóné, parástasis, diatribe</i>	delonga	Discurso escrito ou oral, em tom violento e geralmente afrontoso, em que se ataca alguém ou alguma coisa.
<i>contentio</i>	<i>antíthesis, antítheton</i>	conteção	Figura pela qual se opõem, numa mesma frase, duas palavras ou dois pensamentos de sentido contrário.
<i>similitudo</i>	<i>parabolé, eikón, eikasía</i>	similitude	Narrativa alegórica que transmite uma mensagem indireta, por meio de comparação ou analogia.
<i>exemplum</i>	<i>Parádeigma</i>	exemplo	Um exemplo que serve como modelo
<i>imago</i>	<i>Eikón</i>	simile	Figura que estabelece uma comparação entre dois termos de sentidos diferentes ligados pela palavra <i>como</i> ou por um sinônimo desta ( <i>qual, assim como, do mesmo modo que</i> etc.); ambos estão obrigatoriamente presentes na frase e um deles, com sentido real, identifica-se com outro mais expressivo; comparação assimilativa.
<i>effictio</i>	<i>kharacterismós, eikonismós</i>	efígie	Descrição das características físicas de uma pessoa.

Nome latino	Nome grego	Nome em português	Definição
<i>notatio</i>	<i>Ethopoíia</i>	notação	Descrição literária que focaliza especialmente o temperamento, o caráter, as paixões, as tendências de uma ou mais personagens.
<i>sermocinatio</i>	<i>Diálogoi</i>	sermocinação	Falar dramaticamente na primeira pessoa para alguém, usando linguagem apropriada para aquela pessoa e para um propósito retórico.
<i>conformatio</i>	<i>Prosopopoíia</i>	personificação	Figura pela qual o orador ou escritor empresta sentimentos humanos e palavras a seres inanimados, a animais, a mortos ou a ausentes.
<i>significatio</i>	<i>Émphasis</i>	significação	Recurso linguístico para realçar enunciados em geral.
<i>brevitas</i>	<i>brakhylogía, syntomía, epitrokasmós</i>	brevidade	Brevidade na expressão verbal.
<i>demonstratio</i>	<i>enárgeia, hypotyposis, diatýposis</i>	demonstração	Descrição de uma cena ou situação com cores tão vivas, que faz o ouvinte ou leitor ter a sensação de que as presencia pessoalmente.

Cumpram ainda reiterar que estilo não é um aspecto opcional do discurso, embora aqueles que se interessam pelos excessos da Retórica mantenham a ficção de a arte preconizar a existência de um método plano de linguagem, um grau zero da escritura.

Muitas das críticas à Retórica se devem ao excesso de figuras, a um uso equivocado que muitas vezes foi feito delas e a um entendimento equivocado de estilo. Entretanto, é louvável a dedicação dos retóricos através dos tempos na identificação e nomeação dos recursos da língua. A exaustividade e detalhamento alcançados por eles na descrição linguística são insuperáveis e dignos de consideração.

#### IV - O cânone “memória” (*memoria*)

Devem-se aos sofistas as primeiras considerações sobre a memória. Os rétores ensinavam estratégias para auxiliar a memorização. Em suas escolas retóricas, a memória dos oradores era arduamente treinada através de prática constante – da forma como hoje os artistas adquirem a *facilitas* para decorar seus *scripts*.

Mas, depois dos sofistas, esse cânone foi o que recebeu menor atenção nos livros de Retórica. Aristóteles alude a essa técnica, em *Retorica*, apenas duas vezes (I, 1361a,35 e 1362b,24). Além dessas menções aristotélicas, três livros de Retórica, que tratam do cânone *memoria*, sobreviveram: *De Oratore*, de Cícero 2.86-88, 351-360; Quintiliano, *Institutio Oratoria*, XI,2,11-33; e o livro texto anônimo *Rhetorica ad Herennium*, III 16-24,29-40.

Mas, apesar do pequeno espaço concedido a esse cânone pelos antigos, é como parte da arte da Retórica que a arte da memória percorreu toda a tradição europeia, na qual sempre teve um papel central, até ser, recentemente, esquecida. Essa escassez de fontes talvez se deva a que, na Era Clássica, não havia muito mais a dizer sobre memória.

##### • *Memoria* em Quintiliano

Uma descrição do trabalho feito com a memória na Retórica é a de Quintiliano. O primeiro passo é imprimir ou construir na memória uma série de lugares. O tipo mais comum, mas não o único tipo de lugar mnemônico, vem da arquitetura. Para se criar uma série de espaços na memória, um prédio deve ser lembrado – um palácio ou um templo –, tão espaçoso e variado quanto possível, com todas as salas e corredores, sem omitir suas estátuas ou sua decoração interior. Depois da construção dos lugares, as ideias ou palavras do discurso a ser decorado são associadas a imagens diversas. Tais imagens, que devem ser marcantes, são então colocadas imaginariamente nos lugares memorizados dentro do palácio. Quando se quiser lembrar os fatos armazenados, basta que os lugares sejam visitados um após o outro,

recolhendo-se em cada um deles as imagens ali depositadas. Deve-se pensar no orador da Antiguidade proferindo seu discurso como uma pessoa percorrendo, na imaginação, as dependências dessa construção de memória.

São de fundamental importância a ordenação e a escolha das imagens. Para Quintiliano, nas crianças, “a memória é o principal índice de inteligência, que se revela por duas qualidades: aprender facilmente e guardar com fidelidade” (Quintiliano, *Institutio Oratória*, II,3).

- **Outras concepções de *memoria***

Posteriormente, tendo a Retórica passado a se ocupar mais da escrita, não havia mais sentido em se preocupar com a memorização, até então entendida somente como um processo mnemônico.

Todavia, memória tinha uma abrangência maior: o autor de *Rhetorica ad Herennium* chama de memória o tesouro de coisas inventadas, vinculando assim o cânone *memoria* ao cânone *inuentio*/invenção. A prática de estocar lugares-comuns ou outro material conseguidos através dos tópicos de invenção, para uso quando se fizesse necessário, relaciona-se com a memória, entendida como repositório de conhecimentos.<sup>69</sup> Nesse sentido, memória também se liga mais às necessidades de improvisação de um falante do que à necessidade de memorização de uma fala inteira a ser reproduzida.

O cânone *memoria* também sugere que se considerem os aspectos psicológicos da preparação para a comunicação e para a própria apresentação da comunicação, especialmente na comunicação oral e de improviso. Tipicamente, memória tem a ver somente com o orador, mas leva a refletir sobre como a audiência vai também reter as coisas na mente. Para essa finalidade, certas figuras de linguagem são disponibilizadas para ajudar a memória, incluindo o uso de uma descrição vívida (*ékphrasis*), a repetição e a enumeração. Junto com o cânone *apresentação*, a memória foi frequentemente

---

<sup>69</sup> Ver, nesse sentido: BAKHTIN. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. O contexto de François Rabelais, 1987.

excluída da Retórica. Todavia, ela foi um componente vital no treinamento de oradores na Antiguidade.

## V - O cânone “apresentação” (*hypókrisis/actio/pronunciatio*)

A apresentação, o último dos cinco cânones da Retórica, relaciona-se à *elocutio*/estilo, com o “como” algo é dito, mais que com “o que” é dito (*inuentio*/invenção). Esse cânone cuida do treinamento vocal (*pronunciatio*), do uso de gestos (*actio*), dos trajés e de demais aspectos envolvidos numa apresentação.

Na Antiguidade, o modo como um discurso era apresentado era considerado um determinante crucial de seu significado ou efeito, especialmente no caso em que a apresentação se utilizasse do poderoso apelo persuasivo do *páthos* (Aristóteles, *Retorica*, 3.1-9; Cícero, *De Inuentione*, 1.7; Cícero, *De Oratore*, 3.11.40; 3.12.46).

Em *Rhetorica ad Herennium*, Livro III, Cícero reconhece a importância da apresentação, embora admitisse que pouco havia sido escrito sobre ela. Nessa obra, trata desse cânone, mostrando sua importância para a eficácia da comunicação. Divide a apresentação em configuração da voz e movimentos do corpo. Classifica a configuração da voz em magnitude, estabilidade e flexibilidade, indicando a utilidade de cada uma delas. Define os movimentos de corpo como “o controle dos gestos e do semblante que torna mais provável o que pronunciamos” (*Rhetorica ad Herennium*, III, 26).

O cânone *apresentação* (*hypókrisis/actio/pronunciatio*) e o cânone *memoria* sempre foram omitidos dos textos da Retórica; todavia, preservaram grande espaço na Pedagogia Retórica. A importância da apresentação era enfatizada em discussões de *exercitatio* (exercícios práticos) e se manifestou nos *progymnasmata* e práticas de fala (declamações) na educação retórica.

Esse cânone, que inicialmente se referia à retórica oral, no uso em contexto público, pode ser encarado mais amplamente como aquele aspecto da Retórica que se relaciona com a apresentação pública do discurso, oral ou



escrito. Em qualquer dos casos, a apresentação, obviamente tem a ver com o como se estabelece o *éthos* e como se apela através do *páthos*, e nesse sentido, é complementar à *inuentio*/invenção, que é mais estritamente relacionada ao *lógos*.

A natureza oral do treinamento da apresentação retórica, na Antiguidade, estabelece também uma ligação entre Retórica e Literatura, mais íntima do que a que existe hoje. Aristóteles identifica pontos comuns entre recitação de poesia e apresentação de falas. Ambas envolvem matéria de *elocutio*/estilo na vocalização de palavras.

## B) Tipos ou gêneros retóricos

A Retórica Clássica era dividida em três ramos ou tipos de causas, *genera causarum*, que coincidem com os três ramos da oratória (Aristóteles, *Retorica*, 1.3; *Topica*, 23-92; Quintiliano, *Institutio Oratoria*, 3.4):

- a) Oratória judicial ou forense
- b) Oratória deliberativa ou legislativa
- c) Oratória epidítica, cerimonial ou demonstrativa

Aristóteles associava a cada tipo de oratória um aspecto temporal – passado, presente, futuro – estabelecia os propósitos e os tópicos de invenção apropriados a cada um dos tipos (Aristóteles, *Retorica*, 1.10-15).

**Quadro 6:** Ramos da Oratória (tipologia aristotélica)

<b>Tipo de oratória</b>	<b>Tempo</b>	<b>Propósito</b>	<b>Tópicos de invenção especiais</b>
Judicial	Passado	Acusar ou defender	Justo/injusto - certo/errado
Deliberativa	Futuro	Exortar ou dissuadir	Bom/prejudicial Vantajoso/desvantajoso
Epidítica	Presente	Louvar ou censurar	Virtude/vício - nobreza/vileza

Alguns retóricos duvidavam de que essas três categorias dessem conta dos tipos de discurso, ou mesmo de oratória, possíveis. Quintiliano, por exemplo, catalogou muitos outros *genera causarum*. Essa divisão aristotélica, no entanto, embora questionada, mostra-se útil ainda hoje na análise retórica, porque os três gêneros focalizam situações sociais comuns (em que a persuasão é importante) e categorias amplas de intenção, como se pode ver nos propósitos acima listados (Aristóteles, *Retorica*, 1.10-15; Cicero, *De Inventione*, 2.4-51; Cicero *Topica*, 23-92).

### **a) Oratória judicial**

A oratória judicial (forense), originalmente, tinha a ver somente com os tribunais jurídicos e se voltava para os propósitos de defesa e acusação. O orador judicial criava argumentos sobre eventos passados, e fazia isso com respeito aos dois pares de tópicos de invenção considerados por Aristóteles como apropriados a esse ramo da oratória, o justo/o injusto e o certo/o errado.

### **b) Oratória deliberativa**

A oratória deliberativa (legislativa) tinha a ver exclusivamente com o tipo de fala típica das assembleias políticas. Esse tipo de oratória considerava o futuro e questionava se dadas leis beneficiariam ou prejudicariam a sociedade. Aristóteles considerava que quatro tópicos especiais de invenção, agrupados em dois pares, pertenciam à oratória deliberativa (Aristóteles, *Retorica*, 1.4-8): o bom/o prejudicial, o vantajoso/o desvantajoso. A oratória deliberativa veio posteriormente a incluir qualquer comunicação contra (ou a favor de) futuras ações.

Esse tipo de retórica é também usado hoje em debates nas assembleias legislativas, em comícios de campanhas políticas e também em outros documentos escritos.

### c) Oratória epidítica

A palavra grega *epideiktiké* significa “apto para mostrar”. Assim, esse ramo da oratória é às vezes chamado de oratória demonstrativa, ou cerimonial. A oratória epidítica era orientada para ocasiões públicas que exigiam falas especiais para lugares e ocasiões determinadas. Orações fúnebres eram um exemplo típico de oratória epidítica. As finalidades da epidítica incluíam louvor ou censura, e, assim, a longa história de encômios e invectivas, em suas várias manifestações, pode ser entendida na tradição da oratória epidítica.

Segundo Aristóteles, a virtude (a nobreza) e o vício (o vil) são os tópicos especiais de invenção que pertencem à oratória epidítica (Aristóteles, *Retorica*, 1.9; Cícero, *De Inventione*, 2.52-58; 2.59; Cícero, *De Oratore*, 2.84-340).

## 5.2 A história da Retórica

Retórica, como já mencionamos, não é uma arte estática. De fato, mesmo a Retórica Clássica não foi uniforme, nem como teoria, nem como prática. Como se poderá ver, pouco depois de Aristóteles, a Retórica começa a sofrer alterações.

Ainda no século II a.C., Hermágoras de Temnos, autor de um livro de Retórica que não sobreviveu, considerado a figura de transição entre os retóricos gregos depois de Aristóteles e os primeiros retóricos romanos no século I a.C., promoveu a primeira mutação sofrida pelo modelo aristotélico: passou-se a entender que a persuasão era conseguida mais pela boa apresentação do que pelos bons argumentos. A ênfase passou do cânone *inuentio* para o cânone *apresentação*. Seu texto, embora perdido, pôde ser recuperado através de referências frequentes nos trabalhos dos primeiros retóricos latinos.

Em consequência, a atenção dada nas escolas da época ao treinamento formal da apresentação do discurso – treinar a articulação de palavras, o controle da voz (*pronunciatio*) e o treinamento da postura e gesto (*actio*) –

significou o crescente reconhecimento da importância crucial da apresentação adequada para o sucesso de uma fala, passando o uso de argumentos adequados para um segundo plano.

Apesar dessa postura, Hermágoras prestou uma importante contribuição para a argumentação: a introdução, como parte do cânone *inuentio*, da estratégia da *stásis*, já mencionada, uma forma para determinar o tema básico de um caso judicial, indicando, ao orador ou ao escritor, os tópicos que eram mais prováveis de gerar argumentos pertinentes. Esse sistema teve grande influência no ensino de Retórica nas escolas.

Deve-se a Hermágoras, também, o mais antigo tratamento dos cinco cânones da Retórica: invenção, arranjo, estilo, memória e apresentação.

### 5.2.1 A Retórica em Roma

Com a afluência de rétores gregos para Roma, a Retórica começou a ser lá ensinada. O primeiro tratado latino foi o *Rhetorica ad Herennium*, atribuído ora a Cornifício ora a Cícero, obra que, juntamente com o *De Inventione* de Cícero, foi muito utilizada na Idade Média.

Cícero pragmatiza e romaniza a teoria aristotélica. A cultura, com Cícero, passa a ser um ornamento da política e, daí, o estilo (*elocutio*) ter passado a ter maior importância, a se desenvolver. Quintiliano, depois de Cícero, constroi a primeira teoria da arte de escrever.

Os retóricos latinos adotaram os tópicos aristotélicos, mas os definiram e refinaram: eliminaram a distinção aristotélica entre tópicos comuns e especiais e os substituíram pelos seguintes: definição, similaridade, antecedente e conseqüente, causa e efeito, que eram mais do que proposições, como muitos dos tópicos de Aristóteles o eram. Cícero tratou dos tópicos principalmente em *De Inventione*, que, embora posterior à *Topica* aristotélica, teve uma influência histórica maior, sendo o que definitivamente prevaleceu.

Aristóteles pretendeu construir uma teoria da *topica*, situada no campo filosófico, ao passo que a *topica* de Cícero visava a sua utilização prática. O trabalho de Cícero consiste em um catálogo de tópicos e não de uma ordenação

teórica dos tópicos, como fez Aristóteles. Para Cícero, a *topica* consiste em uma prática da argumentação que maneja o catálogo de tópicos.

Os romanos também desenvolveram outro tipo de lugar-comum: um conjunto de argumentos já prontos que podiam ser buscados e usados num lugar apropriado, numa fala composta posteriormente. O chamado *Livro dos lugares-comuns*, que os meninos do Renascimento eram obrigados a usar, é uma herança dos romanos, como se viu, já criticada por Aristóteles, uma deturpação de suas ideias.

Com Cícero e Quintiliano, todavia, o uso de tópicos para a invenção foi se tornando menos importante e foi dada ênfase ao valor de uma educação liberal ampla, para a invenção de argumentos convincentes e adequados. Especialmente para o discurso forense, os apoios e garantias para os argumentos passaram a ser as citações do crescente corpo de leis romanas. A confiança nas leis existentes e na erudição adquirida através da educação ampla deu início à ênfase nas provas não artísticas, em detrimento das provas artísticas, situação que foi, aos poucos, a partir desse período, ganhando *status* até culminar no domínio das provas não artísticas no século XVIII.

Embora esses retóricos romanos tenham continuado a usar os argumentos dedutivos que chamavam de *ratiocinatio*, é surpreendente a pequena referência em seus trabalhos ao entimema, a forma retórica do silogismo que Aristóteles considerava o mais importante recurso para a persuasão.

A maior contribuição de *Rhetorica ad Herennium* (Cícero) para a mutação nas estratégias de argumentação foi a ênfase dada ao estilo, incluindo o aumento da lista de figuras de linguagem e a doutrina sobre os três níveis de estilo (alto, baixo, médio), considerado um meio importante para reforçar a efetividade do esforço persuasivo do orador/escritor (Livro IV).

Já a contribuição mais expressiva de Quintiliano para a argumentação foi a ênfase que deu ao *éthos*, sua importância crucial no processo persuasivo,

quando insistiu que o orador deve manifestar excelência moral e intelectual. Essa ênfase permanece na Idade Média.

Após a queda do Império Romano, a Retórica foi progressivamente perdendo sua importância. Apesar de ter sobrevivido como prática, foi deixando, aos poucos, de ter o *status* de objeto de estudo, de teoria.

### 5.2.2 A Retórica na Idade Média

Na Idade Média, o que assume importância dominante nos esforços persuasivos do pregador medieval é a irrefutabilidade da mensagem que ele passa para seus ouvintes, que deve ser baseada solidamente na autoridade e eloquência natural da Sagrada Escritura. A verdade, nessa fase, não é a verdade como para Platão, tampouco se trata de opinião ou probabilidade como concebidas por Aristóteles. Trata-se da verdade bíblica. No Medieval, a Lógica dominante era a escolástica, que buscava unir fé e razão.

Santo Agostinho dedica os primeiros três livros de seu *De Doctrina Cristiana* (426 d.C.) a instruções sobre como ler e interpretar as escrituras. No Livro IV, ele mostra quais princípios de Cícero, retórico pagão, os oradores cristãos poderiam seguir, de modo que pudessem mais efetivamente transmitir a mensagem das escrituras às ordens religiosas e levá-las a uma vida boa e santa. Santo Agostinho insiste que a efetividade da persuasão do pregador vai depender mais da imagem de probidade moral que ele projeta do que da eloquência que ele demonstra (Livro IV,27). Para Santo Agostinho, a função de ensino, da *ars predicandi*, deve preceder a função persuasiva, e, por essa razão, o estilo simples, que para os retóricos romanos era o melhor para os propósitos didáticos, seria o mais apropriado para ser cultivado também pelo orador cristão.

No *Trivium*, a Retórica teve uma posição subsidiária à Lógica e mesmo à Gramática. Uma das razões de a Retórica ter perdido sua posição proeminente no currículo foi que, durante boa parte da Idade Média, as funções políticas da Retórica foram superadas pela preocupação com interesses eclesiásticos.

### 5.2.3 A Retórica no Renascimento

No Renascimento, o sistema escolástico da Lógica continuou como o sistema dominante de Lógica, especialmente nas escolas monásticas. Mas, ao longo do tempo, esse sistema perdeu a autoridade e o sistema de demonstração da verdade não só mudou, como a Retórica substituiu a Lógica nos currículos.

Registre-se, nesse contexto, a contribuição de Petrus Ramus (1555), em sua tentativa de realinhar Lógica e Retórica. Para ele, a invenção e o arranjo eram, exclusivamente, da jurisdição da Lógica, portanto, a arte da argumentação era da competência da Lógica. A Retórica trataria exclusivamente do estilo e da apresentação e se tornaria, primordialmente, a arte da apresentação. Em consequência, foram efetuadas mudanças curriculares na segunda metade do século XVI, com a redistribuição dos cânones entre a Dialética e a Retórica.

A partir daí, como se poderá observar, a Retórica já começa a manifestar sinais de enfraquecimento, culminando com o que se costuma chamar de a “morte da Retórica”.

### 5.2.4 A “morte da Retórica”

Francis Bacon, com seu livro *The advancement of learning* (1605), promoveu algumas mudanças nas estratégias gerais de argumentação. Primeiramente ele assumiu a posição de que a Retórica deveria se tornar não somente a arte do discurso dirigido ao público em geral, mas também a arte do discurso didático; em suma, o que Bacon propõe é uma nova Retórica para se acomodar à ciência.

Na sequência, a retórica sofreu um grande golpe com a publicação de uma das maiores obras do mundo moderno, *O discurso do método*, de René Descartes (1637). Com sua declaração de que só aceitaria algo como verdade se esse algo se apresentasse a seu julgamento de modo tão convincente que não deixasse dúvidas, Descartes estava fundando a lógica positivista.

Descartes promove uma confiança no empirismo, insistindo que a observação e a experiência substituem a confiança na disputa escolástica como

o principal instrumento para se chegar à verdade. Promovendo uma lógica mais prática do que especulativa, ele fez da indução a principal abordagem para a pesquisa científica acadêmica.

Apesar de o método cartesiano ser bastante simples, ele tem implicações importantes: parte da dúvida pessoal e persegue o caminho da dedução de verdades autoevidentes. Como para Descartes uma proposição só é verdadeira se puder ser derivada geometricamente a partir do que é autoevidente e não é contaminado por contingências, a prova, e não mais o argumento, torna-se o único conceito válido para a inquirição racional.

Além do mais, uma dada proposição ou tese só pode ser verdadeira ou falsa: se duas pessoas discutem e discordam, pelo menos uma delas está errada. A concepção retórica é diversa: para os retóricos isso nem sempre ocorre; duas pessoas que discordam podem ter posições diversas justificáveis.

Segundo Thomas Conley,<sup>70</sup> os maiores e primeiros críticos do cartesianismo foram os jesuítas. Entretanto, algum tempo depois, eles praticamente criaram uma nova Retórica para adaptá-la a essa filosofia. Adotaram o rigor geométrico, o ponto de vista de que persuasão não é convencimento e, a partir daí, começaram a mudar a ordem de apresentação dos cânones da Retórica, dando lugar primeiramente à *elocutio* e só depois à *inuentio* e à *dispositio*. Além do mais, a erudição, tão cara aos jesuítas, foi abandonada e substituída por regras abstratas, definições e subdivisões.

Na verdade, depois de Descartes, também o estudo formal da dedução, do silogismo, praticamente desapareceu das escolas, e quase ninguém conhecia mais as regras de validade do silogismo. A partir de Descartes, como mostram os pensamentos de autores que o sucederam, a Retórica continuou sua progressiva trajetória em direção a sua “morte”: foi sofrendo mudanças cada vez mais radicais, descaracterizando-se.

John Locke (1689), em *An essay concerning human understanding*, repudia o silogismo (Livro IV, XIV,3,653); George Campbell, em 1841, com seu

---

<sup>70</sup> Cf.: CONLEY. *Rhetoric in the European tradition*, 1994.



livro *The Philosophy of Rhetoric*, também se posiciona contra a razão dedutiva, desacreditando o silogismo; John Stuart Mill, em seu *System of Logic* (1843), também negou a utilidade do silogismo. Em suma, a partir de Descartes, e sob sua influência, a Retórica passou a se adaptar à nova filosofia, tomando diferentes rumos. Em decorrência, durante longo tempo, foi sendo a Retórica relegada ao plano de prática mundana, adornada com fúteis artifícios estilísticos.

Mas o golpe fatal na Retórica foi, para David Wellbery, o movimento iluminista, pelo fato de ter erguido como uma das suas principais bandeiras a neutralidade discursiva – sobretudo no que se refere à linguagem prática, filosófica e científica, uma vez que o próprio fundamento de cientificidade dependia da afirmação da possibilidade de transparência da linguagem. Em suma, Wellbery atribui a morte da Retórica ao fato de ter surgido, no Iluminismo, o desejo de neutralidade discursiva da linguagem, incompatível com a “tomada de posição” própria da Retórica Clássica.<sup>71</sup>

Assim, a Retórica, a partir do Iluminismo, ficou restrita ao ornamento, ao enfeite, ou à literatura, concebida aqui não na acepção moderna do termo, mas como uma prática articulada pela Retórica.

Além desses aspectos, cumpre ainda mencionar a priorização do conteúdo operada pelo Iluminismo. O discurso da ciência, passando a ser considerado como espaço de neutralidade, prioriza aquilo que se diz em detrimento do modo como se diz. A partir de então, qualquer tipo de subjetividade explícita no conteúdo daquilo que é dito coloca em suspeita o conhecimento produzido. Tal postura vai levar à ideia de que uma argumentação retórica é uma operação mentirosa, enganadora, falsa; que textos retóricos são textos desprovidos de conteúdo.

Ademais, ainda segundo Wellbery, foi no Romantismo que a Retórica foi finalmente e completamente banida do âmbito da expressão da imaginação.

---

<sup>71</sup> WELLBERY. Neoretórica e desconstrução, p. 14-15.

A figura do “gênio”, criada pelo Romantismo, nega as prescrições retóricas de criação textual.<sup>72</sup>

Segundo Souza, um aspecto da Retórica que se manteve foi a clareza, uma virtude do estilo, aproveitada pela mentalidade científica como antídoto contra o ornamento, o que mais se criticava nela.<sup>73</sup> Dessa forma, como um exercício apropriado para a obtenção de clareza e ordem nos textos, a Retórica continuou sendo a base da educação secundária e universitária, pelo menos até o final do século XVIII. No entanto, a partir do século XIX, acelera-se o desaparecimento da antiga arte até mesmo no ensino, em virtude do predomínio do pensamento positivista na filosofia e na ciência ocidentais.

Para o positivismo, os modelos da atividade linguística e do raciocínio são fornecidos pela ciência físico-matemática. O rigor, o caráter unívoco, a necessidade do raciocínio demonstrativo são as características essenciais e úteis em que as outras ciências, e a Filosofia em particular, deveriam inspirar-se. A demonstração e o raciocínio hipotético-dedutivo são a base do raciocínio e da lógica. Sem eles, não haveria lógica ou raciocínio que se sustentasse. Em consequência, os juízos de valor não decorrentes da lógica – da verdade – levam o homem de ação e o filósofo à irracionalidade.

A chamada “morte” da Retórica se deveu, portanto, a uma conjunção de fatores circunstanciais. Começou mais nitidamente com a tendência filosófica que, com Descartes, afirma o primado das evidências sobre os argumentos verossímeis e culminou com o banimento da Retórica até mesmo do ensino.

Na opinião de alguns estudiosos, a Retórica de fato não morreu. Para Jean-Marie Klinkenberg, ela se fragmentou: “cada uma das partes do grande edifício que ela constituía adquiriu, na verdade, a sua independência, tanto no domínio das disciplinas teóricas como no das disciplinas práticas”. No entanto, “essa fragmentação não fez desaparecer o projeto retórico definitivo”.<sup>74</sup>

---

<sup>72</sup> WELLBERY. *Neoretórica e desconstrução*, p. 22.

<sup>73</sup> SOUZA. *O império da eloquência*. Retórica e Poética no Brasil oitocentista, p. 43.

<sup>74</sup> KLINKENBERG, Jean-Marie. Prefácio, in: MOSCA. *Retóricas de ontem e de hoje.*, p. 15.

Para Barthes, o que ocorreu foi que a Retórica aristotélica acabou por diluir-se, por sincretismo, com a Poética, chegando ao que se chama hoje de literatura. Deixa de ser objeto de ensino e passa a constituir uma arte (arte no sentido moderno): a arte de escrever e o *thesaurus* das formas literárias.<sup>75</sup>

### 5.2.5 A Retórica dos séculos XVIII e XIX

Na verdade, o que ocorreu com a Retórica foi que ela entrou em um período de decadência, seu ensino foi sendo cada vez mais limitado, passando a simples parte do currículo de Clássicas, considerado estudo histórico e antiquado.

Entretanto, ainda no século XVIII, já se percebem movimentos em prol da retórica. Por exemplo, o historiador e jurista Giambattista Vico (1709), reagindo contra o cartesianismo, resgata os tópicos retóricos para a ciência jurídica. Rastreado a bibliografia do século XIX, encontra-se, ainda, por muitos anos, paradoxalmente, bastante vitalidade retórica. Houve a publicação de grande número de livros, alguns introduzindo modificações no modelo clássico, e a Retórica continuou sendo ensinada. No século XIX, a Retórica de Hugh Blair e a de George Campbell eram ensinadas na Inglaterra e nos Estados Unidos e, ainda nesse século, surgiram e foram desenvolvidas nos Estados Unidos ideias retóricas importantes, muitas vezes desconsideradas pelos estudiosos de outros países. Em certos aspectos, essas ideias apresentam rupturas com a Retórica Clássica, embora mantenham e desenvolvam outros, o que se deve ao fato de a Retórica americana ser principalmente a Retórica escrita, da composição. Embora essa modalidade retórica tenha raízes na Retórica Clássica, com exceção da *ars dictaminis*, a arte retórica medieval da escrita de cartas, a parte escrita só era usada como preparação para a parte oral. Devemos, certamente muito, aos retóricos americanos a Retórica da composição escrita.

---

<sup>75</sup> Cf.: BARTHES. A retórica antiga, p. 161.

A contribuição de mais peso desses retóricos foi, além da Retórica da composição, a inclusão definitiva, no escopo da Retórica, do discurso expositivo ou explanatório, mantendo-se, às vezes, também o discurso persuasivo retórico, tradicional.

Conforme Robert Connors, foram diversos os autores, além dos já mencionados, que contribuíram para o desenvolvimento dessa nova modalidade de Retórica: Daniel Jaudon, W. Russel, James Boyd, Richard Whately, Samuel P. Newman, entre outros.<sup>76</sup> Considera-se, no entanto, que a maturidade da Retórica expositiva foi alcançada com Henry Noble Day, com *Elements of the Art of Rhetoric* (1850), que, sob a influência de George Campbell e do alemão Franz Thoremin (1814), tenta sistematizar a Retórica em todas suas formas, enfatiza a invenção, não o estilo, e preocupa-se com a prática e não apenas com a teoria.

### 5.2.6 As “Novas Retóricas” no século XX

Apesar de todo esse investimento anglo-norte-americano na Retórica, nos séculos XVIII e XIX, considera-se que de fato o retorno da Retórica, da nova Retórica, só foi possível no Modernismo, uma vez que as condições que a fizeram desaparecer como disciplina a ser estudada ou ferramenta de análise foram questionadas, não detêm mais uma posição hegemônica no mundo ocidental.

Foi somente no século XX, a partir da importância que passou a ser conferida à filosofia da linguagem e à filosofia dos valores, o *linguistic turn*, que começou a se formar uma corrente filosófica e acadêmica importante, que objetivava recuperar o *status* da Retórica.

Segundo Wellbery,<sup>77</sup> o retorno da retórica só foi possível quando se inverteram as premissas que a derrubaram, principalmente a perda de fé na

---

<sup>76</sup> Cf.: CONNORS. *The St. Martin's Guide to teaching writing*, 2003.

<sup>77</sup> WELLBERY. Neoretórica e desconstrução, p. 32-34.

neutralidade do discurso científico e a erosão do valor da subjetividade fundadora (desmantelamento dos valores de autoria e criatividade autorais).

Vários estudiosos começaram, então, a considerar a Retórica como um objeto digno de estudo. Sobretudo os estudos da argumentação passaram a ocupar lugar de destaque, recebendo atualmente uma abordagem interdisciplinar da qual participam filósofos, linguistas, semioticistas e estudiosos da comunicação.<sup>78</sup>

Há autores, como Stephen Toulmin, que tratam a argumentação sob a perspectiva lógica e procuram, dado um argumento, determinar qual é a força com que se segue a conclusão a partir das premissas, bem como a ordem e o tipo de encadeamento das razões desse argumento. Há também aqueles que se ocupam da argumentação sob a perspectiva da Dialética grega, a pragmadialética, como F. H. van Eemeren e R. Grootendorst. Esses especialistas buscam recuperar aspectos da Dialética clássica, ligando-as às trocas verbais de Grice e à Teoria dos Atos de Fala, de Searle; interessam-se pelo tipo de regras subjacente à argumentação e buscam entender quais são as orientações necessárias para se chegar a uma argumentação razoável.

Verifica-se, ainda, os que cuidam da argumentação sob a perspectiva da Retórica, os que mais nos interessam. Neste último grupo, destaca-se Chaïm Perelman, considerado o fundador da Retórica moderna, polonês que viveu na Bélgica e lecionou Lógica, Moral e Filosofia na Universidade de Bruxelas, até 1978, dedicando-se ao Direito e à Justiça.

Perelman resgata a Retórica, que fora excluída de toda a reflexão filosófica, uma vez que vítima da reprovação por Platão. Segundo esse autor, o desprestígio da Retórica se deveu ao fato de essa arte se situar no campo da opinião (*dóxa*), opondo-se à Lógica que se situa no campo da verdade (*alétheia*), discussão que, como vimos, remonta ao tempo de Platão e Aristóteles.

---

<sup>78</sup> Verifica-se um retorno aos tipos de argumentação identificados por Aristóteles: a Lógica, tratada em *Primeiros Analíticos* e *Segundos Analíticos*; a Dialética, em *Tópicos* (100 a 18-100b18) e *Refutações Sofísticas* (165b 1-10.); a Retórica, em *Retórica* (1355b 25-35).

Para Perelman, a Retórica se situa no âmbito da Lógica, pois usa os argumentos e não a ação, a sugestão ou a experiência. Entretanto, ultrapassa a Lógica, uma vez que usa também argumentos que ultrapassam a estrita racionalidade.

Para resgatar a Retórica, Perelman a define como a lógica dos juízos de valor. Defende-a justamente por constatar a necessidade que se tem de recorrer a argumentos que não os estritamente lógicos. Para Perelman, a grande maioria dos problemas com que o ser humano se depara supera o domínio da racionalidade pura, uma vez que envolve juízos de valor. O objetivo da Retórica não se limita a convencer, o que se pode fazer usando raciocínios lógicos. Ela objetiva persuadir, afetar a vontade, o que pode demandar a utilização de argumentos de natureza não lógica.

No que concerne ao discurso jurídico, a teoria da argumentação de Perelman oferece meios para superar o positivismo, através de critérios para o controle da atividade jurídica. A principal consequência dessa teoria é exigir dos juízes que justifiquem argumentativamente as suas opções que implicam valores. Perelman considera inaceitável o simples argumento de autoridade: se determinado órgão é competente para julgar determinado caso, a interpretação eleita por seus membros torna-se Direito apenas porque seus membros têm autoridade para tanto.

Assim como Viehweg e Struck, Perelman também defende a tópica para uso jurídico. Em sua obra *Ética e Direito*, de 1996, Perelman se refere a um rol de 64 tópicos jurídicos contido no livro *Topische Jurisprudenz*, de Gerhard Struck, apresentando amostras que contêm princípios gerais do Direito, adágios, máximas: “lei posterior revoga lei anterior”; “coisa julgada é tida como verdade”; “o pretor não se ocupa de questões insignificantes”; “a condenação não pode ultrapassar o requerido”; “*in dubio pro reo*”; “as exceções têm interpretação escrita”.

Outro autor importante nas Novas Retóricas é Jürgen Habermas. A questão da racionalidade e o desenvolvimento de uma teoria da argumentação

são cruciais no pensamento habermasiano. Sua teoria da argumentação é desenvolvida sob a forma de uma lógica informal, no sentido de que um acordo não pode ser imposto nem dedutivamente nem por evidências empíricas. Distingue três aspectos do discurso argumentativo: o plano lógico, que visa à produção de argumentos pertinentes em virtude de suas propriedades intrínsecas; o plano dialético, que visa a uma interação submetida à normalização especial, numa disputa ritualizada, conforme as regras estabelecidas por Sócrates; e o plano retórico, que visa a satisfazer condições ideais para a comunicação: uma situação ideal da linguagem imunizada contra a repressão e a desigualdade, sustentando a possibilidade de uma situação ideal de fala, em que apenas o melhor argumento aja coercitivamente. Habermas afirma que nenhum desses três planos separadamente pode desenvolver suficientemente o discurso argumentativo.

Como se pode ver, o que as Novas Retóricas, em suas diversas configurações, têm em comum é a teoria da argumentação. Segundo Lineide Mosca:

O que há de comum entre as diversas abordagens reside no fato de considerarem os traços enraizados na enunciação, bem como a intenção dos interlocutores de influenciar o outro, qualquer que seja ele, de alguma maneira. Sob essa perspectiva, os estudos da argumentação se voltam não apenas para os textos reconhecidamente persuasivos, mas para todo e qualquer tipo de discurso.<sup>79</sup>

---

<sup>79</sup> MOSCA. *Retóricas de ontem e de hoje*, p. 4.

## Capítulo 6

### Sobre a Pedagogia Retórica

Neste capítulo, dedicado à Pedagogia Retórica, são apresentadas, inicialmente, considerações sobre a habilidade retórica, finalidade última do ensino dessa arte. Por essa razão, foi sempre uma inquietação da Retórica, desde o seu início, o como levar o aprendiz a adquirir a *facilitas*, conforme Quintiliano (2.11-12; 2.17-20), a habilidade retórica. Cícero discute, em *De oratore* (1.25; 31;32;48; 2.18-21), quais dos três fatores a seguir concorrem mais para se atingir tal habilidade retórica:

- a) Habilidade natural ou talento (*natura, ingenium*)
- b) Teoria ou arte (*doctrina, ars*)
- c) Prática (*exercitatio, imitatio*)

Os antigos entendiam que os grandes oradores eram fruto de uma dedicação firme e acirrada ao estudo e ao exercício prático (*exercitatio, imitatio*). Tinham consciência de que não lhes bastava nascer com esse dom ou aptidão natural. A habilidade de falar e escrever não é só questão de talento nato (*natura, ingenium*) – este era o entendimento dessa questão. Para a Retórica, só isso não bastava. Ler e pensar criticamente, bem como escrever e falar com clareza e rigor, é obra que leva anos a construir, preconizavam os antigos. E mais: “Penso que não se deve negligenciar o que é bom se for inato, mas aumentar e crescer o que lhe falta” (Livro II. 8), defendia Quintiliano.

Para os retóricos, a educação teórica (*doctrina, ars*) aliada à prática, complementa a aptidão nata e leva à excelência no falar e escrever. Além disso, o tipo e a quantidade de teoria e prática a serem utilizados precisam ser sempre dosados, em conformidade com a habilidade natural que os aprendizes trazem (Cícero, *De Oratore*, 1.25, 31-32, 48; 2.18-21; Quintiliano, *Institutio Oratoria*, 2.11-12, 2.17-20).

A partir dessa concepção, a Retórica se empenhou no estabelecimento e desenvolvimento de uma Pedagogia Retórica, um sistema de aprendizagem



teórica e prática com o objetivo de desenvolver nos aprendizes competências na arte da comunicação oral e escrita.

Um aspecto importante da Pedagogia Retórica é a crença de que a observação e a análise de textos orais e escritos, comunicações bem sucedidas, são fundamentais. De fato, os inúmeros manuais de Retórica começavam não com prescrições abstratas quanto ao como falar e escrever, mas com a descrição das melhores práticas.

A Retórica surgiu, pois, da observação, através dos tempos, dos hábitos linguísticos dos falantes e escritores bem sucedidos. Essas estratégias foram nomeadas e colocadas dentro de um sistema teórico, e assim se tornaram a arte ou (*tékhne*) da Retórica.

Os manuais teóricos não substituíam, porém constituíam ajuda à análise retórica de textos literários de excelência. Eram objetivos da leitura literária a apreensão do conteúdo, entretanto, ao mesmo tempo, a apreensão da forma exemplar e das técnicas retóricas.

Segundo Burton,<sup>80</sup> a Pedagogia Retórica repousa numa estreita relação entre leitura/escrita e observação/composição. Divide-se em dois tipos de atividade hierarquicamente situadas: a análise, dirigida pelo rector em uma verdadeira dissecação do texto-modelo (*praelectio*), e a gênese. A observação de sucessivos discursos e textos precede e aperfeiçoa a fala e a escrita. O incentivo à leitura não se deve somente à busca do conteúdo, mas, também, à busca de técnicas e estratégias úteis. Tais técnicas podem ser adaptadas e adotadas para aprimorar a fala e a escrita dos aprendizes, através de vários tipos de exercícios de imitação (*imitatio*), sem dúvida um dos principais pilares da Pedagogia Retórica (cf.: Cícero, *De Oratore*, 2.32-33, 3.31.125; Quintiliano, *Institutio Oratoria*, 10).

Por fim, coroando o processo, conforme Burton,<sup>81</sup> exercícios retóricos específicos são aplicados para habilitar os aprendizes a passar da análise para

---

<sup>80</sup> BURTON. *Manuals and instruction from Antiquity to the present*, p. 96.

<sup>81</sup> BURTON. *Manuals and instruction from Antiquity to the present*, p. 100.

a gênese, quando eles próprios já são capazes de criar seus textos e falas (veja-se também Erasmus, *On copia*).

A divisão entre “o que é” comunicado por meio da linguagem e “como” isso é comunicado – a distinção entre forma e conteúdo – foi muito utilizada na Pedagogia Retórica, na qual a prática da *imitatio* era a que mais exigia dos estudantes analisarem forma e conteúdo. Os alunos tinham que observar cuidadosamente um texto-modelo e, então, copiar sua forma, dando-lhe novo conteúdo. Ou copiar o conteúdo e dar-lhe uma nova forma.

Na Pedagogia Retórica, interessam, principalmente, os *progymnasmata* (*preexercitamina* em latim), descritos e exemplificados em *Ad Alexandrum*; Theon; Aphthonius; Hermogenes; Quintiliano (*primae exercitationes*), que são coleções de exercícios falados e escritos para os estudantes de Retórica. Deve-se a primeira menção a esse tipo de exercício, no mundo helênico, à *Rhetorica ad Alexandrum*, no século IV a.C. e, no mundo latino, ao *Institutio Oratoria* de Quintiliano, já no século I d.C.

Esse sistema consiste de uma série de exercícios estruturados de forma interdependente, de complexidade progressiva. Os exercícios iniciais consistem de paráfrases, traduções, amplificações, etc. de mitos, fábulas, narrativas, histórias, anedotas e máximas; os intermediários trabalham com modelos relativos à refutação e confirmação, ao lugar-comum, ao elogio, à injúria, à comparação, à personificação e à descrição; e os finais são a composição de teses e a proposição de leis.

Cada exercício segue uma série de passos que o estudante deve trilhar para elaborar o seu texto. Esses exercícios levam os estudantes de simples paráfrases e traduções (retextualizações) a produções (declamações) mais elaboradas<sup>82</sup> e até mesmo ao desenvolvimento de trabalhos originais, baseados somente e em resposta a uma situação ou fonte particular. Têm também o

---

<sup>82</sup> Veja-se Seneca, *Controversiae, Suasoriae*; Quintiliano, 2.6-7, 2.10; Quintiliano, *Declamations*, em citação de: SUSSMAN. *The major declamations ascribed to Quintilian: a translation*, p. 346.

mérito de levar os aprendizes ao domínio dos diversos gêneros e ao conhecimento da metalinguagem retórica.

Esses exercícios se apoiam quase sempre na *imitatio*, que está evidente ou implícita nos estágios desse sistema de ensino. A intenção é fornecer um tipo de aprendizagem pela qual os melhores modos de expressão dos melhores modelos são apropriados de forma controlada e graduada. Eles são preliminares, no sentido de que fornecem a base para a compreensão de todos os três tipos tradicionais de Retórica – forense, deliberativa e epidítica (cf.: Aristotle, *Rhetoric*, 1.3; Cicero, *Topica*. 23.91; Quintiliano, *Institutio Oratoria*, 3.4), cobrindo ainda os chamados cinco cânones da Retórica: invenção, arranjo, estilo, memória e apresentação (cf.: Cicero, *De Inventione*. 1.7; Cicero, *De Oratore*. 1.31.142; Quintiliano, 3.30), incluindo as figuras de linguagem.

Enquanto os aprendizes não forem capazes de escrever com correção e clareza, não estarão aptos para a composição e a análise literária. Precisam, portanto, desenvolver os esquemas básicos antes de prosseguirem nos estudos avançados e adquirirem competência e autonomia na leitura crítica, no pensar, no escrever, no discursar; isto é, esses principiantes necessitam de mais aprofundamento nos quesitos da arte da composição e da análise literária, com o objetivo de alcançarem o sucesso nessas práticas, de acordo com a Pedagogia Retórica.

## 6.1 Análise retórica

No âmbito da Pedagogia Retórica, a análise retórica de exemplos possibilitava a imitação inteligente dos modelos. Tal análise deveria ser entendida como uma íntima contraparte da gênese, levando os aprendizes, ao fim do processo, a criar escritos e falas próprios.

A análise retórica começa com a escolha apropriada de um dado modelo, cuja seleção deve ser feita, por um lado, focando-se o conteúdo, e por outro, especialmente, o estilo do autor, levando-se sempre em conta valores morais.

A Pedagogia Retórica enfatizou, sobretudo, o estudo dos discursos e dos escritos dos melhores autores. Era, portanto, por natureza, canônica. Quintiliano, em *Institutio Oratoria*, dedica grande parte do Livro X a esse tema, mostrando que, além da exemplaridade da forma e do conteúdo, os textos-modelo devem apresentar exemplaridade moral.

Vemos aqui, a análise retórica intimamente relacionada a sistemas de valores mais amplos, que condicionam o valor atribuído a certas obras ou autores.<sup>83</sup> Alguns oradores e escritores da Antiguidade eram a favor da análise retórica e da imitação de Demóstenes, em grego, e de Cícero, em latim.

A análise de um autor compreendia três disciplinas que se dedicavam a diferentes aspectos e forneciam o vocabulário técnico para diferentes modos de análise linguística e literária: Gramática, Lógica e Retórica. Assim, passagens de um dado texto poderiam ser tratadas gramaticalmente, por exemplo, como quando se ensinava os estudantes a analisar um texto, identificando as várias partes da oração, verificando a ocorrência de flexão, etc. Similarmente, a passagem poderia ser analisada logicamente, por seus argumentos ou tópicos de invenção. Finalmente, a análise poderia se dedicar ao estilo (*elocutio*), incluindo a identificação de tropos e figuras, bem como outras dimensões retóricas, como o arranjo do discurso em sua totalidade ou matérias de ritmo e estilo.

Era feita, literalmente, uma dissecação do texto, sob todos os aspectos. Nessa análise, feita pelo rétor, era apresentada, naturalmente, a sua leitura do texto.

Como ajuda prática à análise retórica, ensinava-se aos alunos marcarem seus textos, nomeando as figuras ou estratégias identificadas e também a usarem cadernos especialmente divididos, em forma e conteúdo ou em assuntos maiores de tópicos gerais ou de lugares-comuns. Assim, gravando

---

<sup>83</sup> Na atualidade, o cânone literário tem sido desvalorizado, desconstruído. No nosso entender, o que acontece de fato é que o cânone (tradicional) vem sendo substituído por outro cânone (pós-moderno). Em qualquer dos casos, há que se reconhecer a existência da excelência em algumas obras, em detrimento de outras não tão boas ou mesmo ruins.

passagens que exemplificavam conteúdo e forma dignos de nota, eles podiam citar ou imitar essas passagens em seus próprios textos ou falas.

## 6.2 Estratégias de ensino: *imitatio*, *inuentio*, conhecimento da arte

A Pedagogia Retórica, além de enfatizar a *imitatio*, principalmente no início da aprendizagem, tem também por objetivo ensinar com base em todos os aspectos da arte. São objetos de ensino: os termos contextualizadores (*kairós*, audiência e *decorum*) e os gêneros, bem como os cânones da Retórica (*inuentio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* e *pronuntiatio*):

O orador deve ter invenção, disposição, elocução, memória e pronúnciação. Invenção é a descoberta de coisas verdadeiras ou verossímeis que tornem a causa provável. Disposição é a ordenação e distribuição dessas coisas: mostra o que deve ser colocado em cada lugar. Elocução é a acomodação de palavras e sentenças adequadas à invenção. Memória é a firme apreensão, no ânimo, das coisas, das palavras, da disposição. Pronúnciação é a moderação, com encanto, de voz, semblante e gesto.<sup>84</sup>

Todos esses aspectos podem ser apreendidos através da imitação (*imitatio*)<sup>85</sup> ou através do conhecimento da arte, mas, como disse o autor de *Ad Herennium*, “Apenas te advertiremos que a arte sem assiduidade no dizer não aproveita muito, para que entendas que este método preceptivo deve ser acomodado ao exercício” (*Rhetorica ad Herennium*, Livro I, 3).

## 6.3 Exercícios retóricos

Para promover o conhecimento e a prática da arte, a Pedagogia Retórica previa grande variedade de exercícios.

Retórica sempre foi uma proposta pragmática. Como já mencionamos, a habilidade natural e a instrução teórica eram consideradas complementos da prática retórica, que era considerada o mais importante. Desde o tempo dos

---

<sup>84</sup> *Rhetorica ad Herennium*, Livro I, 3.

<sup>85</sup> Dada a importância da *imitatio* para a Pedagogia Retórica, o próximo capítulo será dedicado a essa estratégia de aprendizagem.

antigos sofistas, a Retórica tem sido uma disciplina que fornece exercícios para preparar os aprendizes para falar e escrever. Falas práticas predominaram como exercícios na tradição retórica – incluindo os *progymnasmata*, um conjunto de quatorze exercícios preliminares focalizando os esquemas subsidiários exigidos dentro de uma fala completa – e as declamações, divididas em *suasoriae* e *controuersiae*, nas quais os alunos finalmente praticavam a composição e a apresentação de discursos completos, nos gêneros deliberativo (legislativo) e judicial.

Tanto os *progymnasmata* quanto as declamações, todavia, se apoiavam em princípios e métodos encontrados na prática da imitação, e enfatizavam especialmente a análise retórica de modelos literários. Essas análises cuidadosas proporcionavam aos estudantes os meios para aprender métodos para desenvolver seu próprio material; marcando e copiando passagens exemplares, eles começavam a colecionar lugares-comuns, descrições, máximas e linguagem figurada, os quais poderiam aplicar em outros textos.

Na declamação, é dado ao aluno um conjunto de circunstâncias hipotéticas que oferecem motivo para disputa legal ou deliberativa. A tarefa do aluno é falar sobre a hipótese, como se faz num contexto judicial ou deliberativo (legislativo) autêntico, assumindo o papel de uma das partes da disputa (Quintiliano, 2.6-7; 2.10). Os últimos estágios dos *progymnasmata* já se aproximavam dos exercícios avançados. Numa tese, o aluno argumenta a favor de (ou contra) uma proposição expressa em termos gerais; similarmente, na proposta de uma lei, argumenta contra (ou a favor de) uma lei, sem que nenhuma circunstância particular seja especificada. Mas, na declamação, não se tem que cuidar de nenhum conjunto especificado de circunstâncias.

A título de exemplo, suponha que se pergunte:

*Deve-se fortificar uma cidade?*

Trata-se de uma tese: a questão deve ser considerada em abstrato. Por outro lado, a fortificação de uma cidade pode ser um tema para a proposta de

uma lei. O aluno, agora, está atuando como advogado contra a proposta ou a favor dela, mais do que pesando as considerações do outro lado; mas o argumento ainda terá de ser conduzido em termos de vantagens e desvantagens de se fortificar cidades em geral.

Se, agora, se especificam as circunstâncias sob as quais a questão surge, produz-se uma hipótese para a declamação:

*Quando Xerxes invade a Grécia, os espartanos deliberam se se deve fortificar sua cidade.*

Nesse exemplo, o aluno deve assumir o papel de um espartano falando contra a proposta ou a favor dela. Assim, ele deve considerar a fortificação à luz da avaliação da ameaça persa, as perspectivas da resistência grega e as tradições e caráter dos espartanos.

### 6.3.1 Exercícios de imitação, variação e amplificação<sup>86</sup>

Práticas de **imitação** são sempre baseadas em um texto-modelo e podem levar à imitação do conteúdo ou da forma, por meio de tipos clássicos de exercício:

- a tradução;
- a dupla tradução (o exercício favorito de Juan Luis Vives, que incluía traduzir um texto do latim para o inglês, deixando-o descansar um dia, e então, sem ajuda do original, retraduzir do inglês de volta para o latim);
- a paráfrase;
- a metáfrase (esta consiste em “traduzir” dentro de uma dada língua, de um gênero para outro, como uma carta em prosa para um poema).
- o epítome (abreviar um texto modelo concentrando seu conteúdo em um sumário expressivo).

---

<sup>86</sup> Ascham (*The Scholemaster*, 134) discute cinco desses exercícios: embora só o quinto seja explicitamente chamado imitação, todos se baseiam nessa estratégia. São eles: tradução (especialmente dupla tradução), paráfrase, metáfrase (a tradução da prosa em verso e do verso em prosa), a epítome (a redução de obras clássicas a sua essência) e a própria imitação.

Embora a Retórica se dedique primordialmente ao estudo do discurso, na Pedagogia Retórica, há também espaço para o tratamento da frase, não como um fim em si mesmo, mas como uma ajuda ao desenvolvimento das competências para a produção do discurso, como por exemplo, no exercício de variação.

A **variação** é uma modalidade de exercício para ensinar como uma mesma sentença pode tomar diferentes formas, mantendo-se o mesmo significado. Com isso, buscava-se a *copia uerborum*, a abundância de alternativas de expressão. É, portanto, também um exercício de imitação do conteúdo.

A **amplificação**, na Retórica, às vezes tinha o significado restrito de incrementar o apelo patético de uma dada fala, uma figura de linguagem (clímax, hipérbole). Mas, na Pedagogia Retórica, amplificação é um tipo de exercício que consiste numa atividade de composição situada entre a imitação e a criação; uma atividade de compor, dado um texto-modelo, amplificando um aspecto do mesmo texto, acrescentando a ele uma parte criada pelo aprendiz. Em suma, é uma criação dirigida e contextualizada.

A obra *De duplici copia uerborum ac rerum* (Sobre a dupla abundância de expressões e ideias), de Desiderius Erasmus (Erasmus de Rotterdam), é importante e útil, pois fornece uma base lógica e uma quantidade de métodos específicos para a amplificação e variação da linguagem. Apesar de ter sido criticado por apresentar um estilo rebuscado e pedante, há que se reconhecer que Erasmo deixou um rico legado à Pedagogia Retórica: um conjunto de métodos pelos quais se aprendia a variar tanto o pensamento quanto a expressão.

O objetivo da educação retórica, na Renascença, era prover os estudantes de versatilidade no descobrimento de ideias e na sua expressão eloquente e apropriada. No livro de Erasmo, os estudantes aprendiam como variar uma dada ideia de inúmeras maneiras, colocando-a em diferentes formas e figuras (desenvolvendo a *copia*, ou seja, a “abundância” de ideias e



expressões). A segunda parte desse mesmo livro ensinava aos estudantes como inventar e variar seus argumentos, desenvolvendo neles uma variedade de estratégias argumentativas. Erasmo ofereceu inúmeros exemplos de *copia* em seu texto. O mais famoso deles foi a centena de variações de uma mesma sentença comum: *Sua carta me agradou enormemente*. Todas as figuras de linguagem e tópicos de invenção eram apresentados aos estudantes como métodos para variar seus modos de expressão. O objetivo era criar um estoque de coisas para dizer e de modos de dizê-las, para que o estudante estivesse pronto para qualquer situação comunicativa.

Os exercícios retóricos de imitação, amplificação e variação são muito encontrados na Pedagogia Retórica, desde os níveis mais rudimentares aos mais avançados. A instrução na imitação e exercícios para amplificar e variar precediam as práticas de fala, mas podiam também ser empregados para ajudar a polir e a desenvolver os *progymnasmata* ou os exercícios de declamação. Os vários exercícios de imitação, amplificação e variação são, por sua vez, baseados nas quatro categorias de mudança (adição, subtração, transposição e substituição), e constituem permutações da noção básica de imitação: mudar o conteúdo de um modelo, mantendo a forma, ou mudar a forma, mantendo o conteúdo.

#### **6.3.1.1 As quatro categorias de mudança**

Adição, subtração, transposição e substituição são as quatro categorias de mudança. Estas são estratégias retóricas fundamentais para a manipulação e variação do discurso através de diversos níveis linguísticos: palavras, sentenças, parágrafos, textos ou falas inteiras, etc.

Essas categorias foram usadas com diversos objetivos: para substituir palavras consideradas vício ou como estratégias gerativas para a invenção, como possibilidades estilísticas para tropos e figuras, como método pedagógico para o desenvolvimento da flexibilidade retórica e como método de imitação

pelos quais se pode transformar um modelo em algo diferente e, ao mesmo tempo, original (Quintiliano, *Institutio Oratoria*, 1.5.38),

A **adição** é uma estratégia básica na manipulação do discurso, para propósitos retóricos. A adição está intimamente relacionada a (e muitas vezes é sinônimo de) uma outra estratégia, a amplificação. Por exemplo, quando se alonga uma vogal ou sílaba para além de seu comprimento típico. Epêntese, paragoge e prótese são figuras de adição.

Temos **subtração**, por exemplo, quando se cortam letras ou sílabas no meio de uma palavra, o que se dá na figura chamada síncope.

A **transposição** é a mudança da ordem ou arranjo normal. Ocorre em muitos níveis:

- transposição de letras em uma palavra, o que corresponde à figura chamada *metáthesis*;
- transposição da ordem gramatical de palavras em uma sentença, o que ocorre no hipérbato;
- transposição da ordem temporal em eventos relacionados, como nas figuras *hýsteron* ou *próteron*.

A **substituição** foi também um método padrão empregado para amplificar e variar matérias dentro da Pedagogia Retórica. Há inúmeras figuras de substituição, por exemplo, o anacoluto, em que se substitui uma palavra por outra, cujo significado é próximo do significado da palavra original, mas de uma maneira não recíproca. É também o caso da sinonímia, em que se substitui uma palavra por palavras e expressões de sentido equivalente.

## 6.3.2 Exercícios avançados

### 6.3.2.1 Declamação

A educação retórica culmina nos exercícios de declamação, que consistiam em práticas de falas. Esses discursos práticos completos vinham

depois dos exercícios rudimentares ou *progymnasmata*.<sup>87</sup> Enquanto aqueles exercícios preliminares tratavam de temas gerais em termos abstratos (como o exercício de tese), uma declamação aplicava um tema a um indivíduo específico ou a um dado propósito pragmático (*hypóthesis*). Através do fornecimento de um contexto específico para a oratória (*kairós*), os estudantes eram introduzidos às restrições tanto de *kairós* como de audiência e à necessidade de (através do *decorum*) encontrar palavras convenientes para suas falas. Esses exercícios eram ou de natureza deliberativa (*suasoria*) ou forense (*controuersia*):

⇒ ***Suasoria***

Nessas falas práticas, um estudante apresentava um conselho a um personagem histórico ou mítico específico, em face de uma decisão a tomar quanto ao curso da ação. Isso tipicamente envolvia o debate de algum dilema ético na seleção da melhor política. Assim sendo, essas falas constituíam práticas de oratória deliberativa e, por causa de seus decretos imaginários, se junta a elas o exercício de personificação (um dos *progymnasmata*), ensinando-se aos estudantes entender o papel do caráter (ou *éthos*) na persuasão. Merecia especial ênfase na *suasoria* a atenção ao argumento ético.

Exemplos de temas:

- Cato deve se casar?
- Alexandre deve ir para o mar?
- Os espartanos devem se retirar das Termópilas?
- Agamêmnon deve sacrificar a filha Ifigênia?
- Os citas devem voltar para seu tipo de vida nômade original ou permanecer em um povoado urbano?

⇒ ***Controuersia***

Se a *suasoria* envolve os estudantes em deliberações éticas, a mais avançada, *controuersia*, convida os estudantes a um debate forense (ou

---

<sup>87</sup> Desse tipo de exercício trataremos especificamente mais à frente.

judicial) imaginário e é comparável ao exercício dos *progymnasmata* de defesa de (ou ataque a) uma lei. Em ambos os casos, pede-se aos estudantes para argumentar a favor de um lado ou dos dois lados de um processo jurídico. Também, da mesma forma que no exercício de personificação dos *progymnasmata*, uma controvérsia é questionada a partir da perspectiva de um dado caráter.

A *controversia* consiste em um caso legal imaginário. Apresenta-se ao estudante uma dada lei e uma situação em que essa lei é violada. Ele tem, então, como um demandante ou defensor, que interpretar e aplicar a lei numa fala forense completa, apoiando-se no caráter de uma pessoa que ele personifica. Fazer isso, às vezes, envolve o estudante na criação de uma história anterior crível para explicar ou desculpar os motivos e a culpa desse cliente. Como a mais desenvolvida prática de fala, espera-se que a *controversia* tenha o arranjo de um discurso completo, incluindo uma introdução, uma narração ou estabelecimento dos fatos, provas confirmatórias e uma conclusão.

Seleções de controvérsias que circulavam na Antiguidade revelam essas declamações como peças-*show*, nas quais todos os tópicos de invenção, várias figuras de linguagem e elementos de composição estilística são apresentados para mostrar a agilidade verbal do estudante e sua maestria nas técnicas retóricas, especialmente nos vários métodos que receberam atenção nos *progymnasmata*, como, por exemplo, a inclusão de um diálogo ou a apresentação de uma descrição vívida.

#### **6.4 Estratégias retóricas avançadas**

Por fim, depois de ter sido treinado para a produção textual, através dos exercícios de imitação, de variação e de amplificação, e de ter passado pelos exercícios avançados de declamação, o aluno agora vai criar seus próprios textos. Mas, mesmo nessa fase de criação, o aprendiz deve contar com apoio.

A Retórica, com seus cânones, oferece valiosas ferramentas para a análise e a produção de textos. Essas ferramentas são, principalmente, os

tópicos gerais e específicos, a *stásis* e os mecanismos de persuasão, já apresentados em capítulo anterior, que constituem, nessa fase da aprendizagem, o apoio mencionado.

#### 6.4.1 Tópicos de invenção

Na invenção retórica, os tópicos ou *tópoi* são as categorias básicas de relação entre ideias, cada uma delas servindo como um padrão ou heurística para descobrir argumentos e coisas a dizer sobre um assunto. Tópicos de invenção interessam de perto à Pedagogia Retórica. Segundo essa pedagogia, os aprendizes precisam saber usar essas categorias para criar seus textos e buscar seus próprios argumentos.

Como vimos, os retóricos latinos eliminaram a distinção aristotélica entre tópicos comuns e especiais e os substituíram pelos seguintes: definição, similaridade, antecedente e conseqüente, causa e efeito, que eram mais do que proposições.

Com Cícero e Quintiliano, todavia, embora eles usassem os tópicos acima arrolados, foi dada maior ênfase ao valor de uma educação liberal ampla para a invenção de argumentos convincentes e adequados. Portanto, a Pedagogia Retórica, mesmo a clássica, não minimiza a importância da leitura para a *inuentio*, básica para a formação liberal. Pelo contrário, a Retórica é toda ancorada no texto, no discurso. Quintiliano, em seu *Institutio Oratoria*, além de valorizar a *imitatio* como metodologia de ensino, faz também ampla defesa da importância e das vantagens da leitura de bons textos para a aprendizagem do vernáculo, especialmente da produção textual.

Mas quais são as fontes que o escritor tem quando precisa “inventar” seu material? Suas melhores fontes serão sempre os frutos de sua formação, suas leituras, observação e reflexão. Vimos que Cícero e Quintiliano eram da opinião de que o *background* mais valioso para o escritor era uma educação liberal. Reconheciam que uma educação ampla era a melhor ajuda para uma pessoa, face à necessidade de “inventar” argumentos para uma grande

variedade de assuntos. Mas, essa experiência ampla e variada, a reflexão, a educação e a leitura só se conseguem com tempo e esforço. O que fazer com aqueles que ainda não têm os benefícios da experiência e do estudo? Há alguma forma de suprir essas deficiências? Para a Retórica clássica, a forma que existia era o sistema de tópicos.

De fato, muitas vezes o aprendiz, graças a sua experiência, sua educação, suas leituras, já tem um estoque de ideias próprias, já tem o que dizer sobre um determinado assunto, não precisando apelar para os tópicos. Mas há casos em que ele não tem nada a dizer, ou acha que não tem nada a dizer, sobre um determinado assunto. Em outros casos, tem poucas ideias, ou ideias insuficientes, para desenvolver um assunto. Há também as situações em que o aprendiz tem um conjunto de ideias vagas, confusas, não acuradas. Esse aprendiz precisa achar, descobrir ou, usando a terminologia retórica, “inventar” seu material. Os tópicos, nesse caso, podem ser úteis.

#### **6.4.1.1 Entendendo os tópicos (*tópoi*)**

Embora duas pessoas nunca desenvolvam um tema exatamente da mesma maneira, cada um de nós, de alguma forma, segue certas linhas de desenvolvimento de pensamento, porque a mente é organizada de acordo com certos princípios. Ela reconhece princípios temporais, espaciais, lógicos e psicológicos e reconhece também as relações no universo. Princípios de composição como análise, classificação, comparação, contraste, causa e efeito são modos de pensamento. Esses princípios estão presentes em nosso dia a dia: quando se vê uma árvore, nota-se a forma de seus galhos, o tamanho de seu tronco e a cor de suas folhas. Pode-se classificá-la, nomeando-a. Pode-se compará-la com outras árvores. Pode-se mesmo observar suas mudanças com o tempo: no inverno perde as folhas, na primavera brota. Quando não se vê mais a árvore, pode-se substituí-la por palavras ou imagens e essas palavras e imagens facilitam para se pensar nela depois. A toda hora, analisamos,

classificamos, exemplificamos, enumeramos, comparamos, contrastamos ou encontramos relações de causa e efeito.

Essas operações – como análise, classificação, comparação, contraste, etc. – além de serem princípios de pensamento, são categorias que sugerem questões que podem ser usadas para a análise de textos e para explorar ideias com vista à produção textual. Na Retórica, essas categorias são chamadas tópicos, lugares. Os tópicos (*tópoi*) foram literalmente concebidos como lugares – na mente ou em livros – onde as ideias estão estocadas e onde se pode ir para buscá-las.

A partir do século XIX, quando a Retórica passa a incorporar o discurso expositivo e os tipos textuais passam a dirigir o ensino da composição, criou-se a possibilidade de os tópicos serem usados como ajuda à invenção também no discurso expositivo, no descritivo e no narrativo, além de continuarem como auxiliando o discurso argumentativo/persuasivo. Mas, sobretudo, os tópicos se revelaram úteis nos discursos argumentativo/persuasivo e expositivo, pois, no narrativo e no descritivo, por suas características, o escritor tem mais facilidade e autonomia para criar seu material.

#### **6.4.1.2 Tópicos de invenção segundo Frank D'Angelo**

Frank D'Angelo, em *A conceptual Theory of Rhetoric* (1974),<sup>88</sup> apresenta uma proposta de aplicação dos tópicos retóricos, numa adaptação contemporânea. Segundo o autor, esses mesmos tópicos podem ser usados como uma heurística para a *inuentio* e como padrões de arranjo quando usados para organizar discursos. Vejamos os tópicos considerados por D'Angelo, como ele os entende e usa. Primeiramente, veremos o uso dos tópicos para explorar assuntos, buscar ideias para a produção textual.

---

<sup>88</sup> O que se apresenta aqui é uma versão adaptada das ideias de Frank D'Angelo, principalmente de seu livro *Process and thought in composition* (p. 36-312, *passim*).

### **Tópicos de invenção**

#### **A – Estáticos**

1. Identificação
2. Análise
  - 2.1. Divisão
  - 2.2. Enumeração
3. Descrição
4. Classificação
5. Exemplificação
6. Definição
7. Comparação e contraste
  - 7.1. Similaridade
    - 7.1.1 Literal
    - 7.1.2 Figurada
  - 7.2 Diferença
    - 7.2.1 de tipo
    - 7.2.2 de grau

#### **B – Progressivos**

8. Narração
9. Processo
10. Causa e efeito

Óbvio é que essas categorias se relacionam de muitas maneiras. Provavelmente, todos os tópicos participam do processo de composição, mas, para objetivos práticos e didáticos, é possível separá-los. Por exemplo, embora classificação, divisão e comparação sejam categorias íntimas, pode-se classificar sem comparar e dividir em partes sem apontar diferenças.

Para melhor entender esses princípios, passa-se a apresentar considerações sobre os diversos tópicos.



### 6.4.1.3 Sobre os tópicos

#### **Tópico Identificação**

Esse tópico, identificação, refere-se ao tema a ser abordado. É o primeiro passo a ser dado quando se quer tratar de um assunto qualquer.

#### **Tópico Análise**

Análise é o processo de dividir algo complexo em elementos simples ou componentes. Qualquer coisa tomada como um todo pode ser analisada: esse processo aparece em quase todo tipo de texto – aqueles que têm o objetivo de informar, de instruir, de convencer, persuadir, de divertir ou agradar, de expressar sentimentos e emoções.

Exemplo do formato de um ensaio que utiliza o paradigma do tópico análise: um dia de sua vida, uma pintura, um poema, um argumento, um filme, etc.

##### **Paradigma do tópico Análise - I**

Introdução (inclui tema)  
Característica 1 (ou parte 1)  
Característica 2 (ou parte 2)  
Característica 3 (ou parte 3)  
Característica 4 (ou parte 4)  
Característica 5, 6, 7 (ou parte 5, 6, 7)  
Conclusão (sumário, retorno ao princípio)

Um formato alternativo seria:<sup>89</sup>

##### **Paradigma do tópico Análise - II**

Introdução (inclui tema)  
Feixe de características  
Feixe de características  
Feixe de características  
Feixe de características

---

<sup>89</sup> Nesse caso, em cada fase, são tratadas as várias características que apresentam pontos em comum.

Feixe de características  
Conclusão – comentário

Pode-se também utilizar a forma de afirmações, que deve ser usada como *checklist* e não como roteiro a ser seguido nessa ordem exata.

- Identifique o assunto a ser analisado.
- Dê a base ou bases que serão usadas para dividi-lo em partes.
- Apresente as razões para a divisão.
- Aponte o propósito a que serve essa divisão.
- Liste os traços, divisões e subdivisões.
- Discuta cada traço na sequência ou em pontos apropriados de sua análise.
- Apresente esses traços para o leitor na melhor ordem possível, dependendo de seu propósito.
- Feche com um comentário sobre a análise ou com um sumário dos pontos principais.

Cada tópico de invenção, cumpre ainda ressaltar, conta com vocabulário específico. Segundo D'Angelo, cabe ao mestre fornecer uma lista básica desse vocabulário, como mais uma forma de apoio ao aprendiz.

Vejam-se, a título de exemplo, alguns vocábulos que se relacionam ao tópico análise:

*Característica, aspecto, todo, parte, totalidade, seção, coletividade, setor, inteireza, segmento, unidade, elemento, membro, componente, soma, constituinte, análise, porção, separar, fração, dissecar, fragmento, fracionar, partícula, constituir, compor, traço, particular, partição, divisão, distinguir, subdivisão, agregado, unidade, pedaço, detalhe, ingrediente etc.*

### **Tópico Enumeração**

Um subtipo do tópico análise, de caráter informal, é a enumeração. Esse subtópico apresenta as ideias em ordem numérica, promovendo a separação de elementos de um grupo, seguindo um padrão lógico ou causal. Os números podem ser pensados como um tipo de ordem abstrata. Mas, caso se liguem ao tempo, estarão relacionados aos tópicos narração, processo e causa e efeito.

### **Paradigma do tópico Enumeração**

Introdução (inclui tema)  
Primeiro ponto  
Segundo ponto  
Terceiro ponto  
Quarto, quinto e sexto pontos...  
Conclusão

### **Tópico Descrição**

A descrição, como um processo mental, é uma forma de percepção de objetos. Da mesma forma que a análise, é um processo de divisão de algo complexo em elementos simples.

Na perspectiva da produção textual, é uma forma de pintar imagens verbalmente, na fala ou por escrito, e de organizar as imagens num padrão lógico ou associativo.

Pode ocorrer em seu estado puro, mas, geralmente, ocorre na composição de vários gêneros.<sup>90</sup>

O propósito do texto e a audiência é que vão determinar a natureza da descrição. Se o propósito é a informação, tem-se a descrição informativa, que vai possibilitar ao leitor a identificação do objeto descrito; se o propósito é a persuasão, tem-se a descrição persuasiva, que vai levar o leitor à ação ou atitude esperada. Há ainda a descrição evocativa, que objetiva emocionar, trazer lembranças. Quanto à audiência, é preciso levar em conta o destinatário da descrição.

### **Paradigma do tópico Descrição**

#### **1. Métodos de desenvolvimento**

- 1.1 Espacial (linear – de baixo para cima e de cima para baixo, da esquerda para a direita e da direita para a esquerda; dentro, fora, sentido horário e anti-horário);

---

<sup>90</sup> Encontram-se descrições em vários gêneros, mas, normalmente, aparecem mais em livros de viagens, de história, guias, livros de geografia, artigos científicos, anúncios em revistas, catálogos de galerias de arte, livros de arquitetura, artigos de revista, poemas descritivos, etc.

- 1.2 Repetição (mesma imagem repetida);
- 1.3 Catalogação (acumulação de detalhes e imagens).

## **2. Ponto de vista**

- 2.1 Perto ou longe
- 2.2 Acima ou embaixo
- 2.3 Linha direta
- 2.4 Linha oblíqua
- 2.5 De dentro ou de fora

## **3. Imagens**

- 3.1 Literal
- 3.2 Figurada

## **4. Apelo aos sentidos**

- 4.1 Visão
  - 4.1.1 Cor (vermelho, laranja, lilás)
  - 4.1.2 Forma (espiral, estrelado, tubular)
- 4.2 Tato
  - 4.2.1 Térmica (quente, frio, ensolarado)
  - 4.2.2 Simples (macio, duro, como plumas)
  - 4.2.3 Pressão (apertado, frouxo)
- 4.3 Paladar
  - 4.3.1 Doce
  - 4.3.2 Salgado
  - 4.3.3 Ácido
  - 4.3.4 Amargo
  - 4.3.5 Corrosivo
  - 4.3.6 Áspero
  - 4.3.7 Macio
  - 4.3.8 Suave
  - 4.3.9 Crocante
  - 4.3.10 Frio ou quente
- 4.4 Audição
  - 4.4.1 Alto (agudo, lancinante, chiante)
  - 4.4.2 Baixo (lamurioso)
- 4.5 Olfato
  - 4.5.1 Picante (agudo, ardente, cáustico)
  - 4.5.2 Azedo
  - 4.5.3 Ácido
  - 4.5.4 Rançoso
  - 4.5.5 Canforado

#### 4.5.6 Almiscarado

#### 4.5.7 Floral

#### 4.5.8 Mentolado

Em relação a esse tópico, também há que se considerar o propósito da descrição, se artística ou literária, se científica ou técnica. No caso da descrição científica ou técnica, deve-se descrever o objeto da forma mais acurada e impessoal possível.

### **Tópico Classificação**

A classificação é uma parte importante do pensamento. No dia a dia, depara-se constantemente com diversas classificações: produtos em supermercados, agrupados em diversas categorias – carnes, frios, matinais –, anúncios classificados de imóveis, nas categorias apartamentos, lojas, casas, etc.

O problema da classificação é complexo e tem ocupado filósofos e outros especialistas. Entre outras, há influências culturais. É uma forma de colocar a experiência humana em ordem. Para os objetivos deste trabalho, serão deixados de lado esses complexos problemas e a classificação será tratada de uma forma mais simples.

O propósito principal da classificação é informar e instruir. Por isso, embora possa aparecer em muitos gêneros, é frequente em artigos e manuais científicos de química, botânica, psicologia, etc. Em decorrência, a audiência é, normalmente, a comunidade científica formal. Nesse caso, o foco da classificação é o objeto, e o fator exaustividade deve ser considerado.

No caso de uma audiência com pouco ou nenhum conhecimento do assunto, a classificação pode ser informal, mais centrada na audiência, podendo-se classificar de vários modos, dependendo dos objetivos, do interesse e do conhecimento do leitor.

#### ⇒ **Princípios da Classificação**

- Só é possível classificar, se as coisas a serem classificadas são similares umas às outras em algum aspecto;

- Só um princípio de divisão pode ser usado em cada nível da classificação;
- Em cada nível, as classes devem ser mutuamente exclusivas;
- Numa classificação científica, as classes em cada nível devem cobrir todo o campo.

#### **Paradigma do tópico Classificação**

Introdução (inclui tema e palavras da classe)

Subclasse 1

Subclasse 2

Subclasse 3

Subclasse 4

Subclasse 5, 6, 7...

Conclusão (retorno ao início)

#### **Tópico Exemplificação**

Exemplificação é o processo de ilustrar um princípio geral, uma afirmação, uma lei, citando exemplos específicos. Como vimos, além de um tópico, o exemplo constitui a própria indução retórica, ao lado do entimema, a dedução retórica.

Normalmente, o propósito da exemplificação é informar e persuadir.<sup>91</sup> Bons exemplos constituem a melhor forma de instruir e persuadir. Mas não é suficiente arrolar vários exemplos; estes devem ser próximos da experiência do leitor. A exemplificação deve ser centrada na audiência.

O tópico exemplificação é relacionado com classificação, uma vez que cada exemplo é um membro de uma classe de pessoas ou coisas; é relacionado à análise, pois constitui partes de um todo; funciona como apoio à definição e à generalização, que é o processo de formar conceitos gerais com base na observação de instâncias particulares de exemplos.

---

<sup>91</sup> A exemplificação ocorre mais em artigos de revista, ensaios, resenhas críticas, escritos jurídicos, textos legais (constituindo os precedentes), textos científicos, ilustração de leis e princípios gerais, livros didáticos, como prova na argumentação, em narrativas (fábulas), notícias, publicidade, manuais.

### **Paradigma do tópico Exemplificação**

Introdução (inclui a generalização)

Exemplo 1

Exemplo 2

Exemplo 3

Exemplo 4

Exemplo 5, 6, 7...

Conclusão

### **Tópico Definição**

Definição é um conjunto de limites de um objeto que visa a estabelecer a essência de sua natureza. É intimamente ligada à classificação, que é um modo de pensar por classes e por diferenças e está também relacionada à comparação e ao contraste. Ademais, é ligada à descrição.

São propósitos do tópico definição: explicar algo, esclarecer os pontos-chave dos argumentos, fazer-se entender no dia a dia, especificar, particularizar, itemizar, individualizar e caracterizar.<sup>92</sup>

Formalmente, a definição lógica consiste em: colocar a palavra a ser definida numa classe e então diferenciá-la de outros membros de uma mesma classe. Quanto mais ampla a classe, tanto mais características distintivas devem ser incluídas.

#### ***Exemplo:***

Termo: minissaia

Classe: Uma saia curta

Diferenciação: de 5 a 10 centímetros acima do joelho

Um substantivo deve ser definido com outro substantivo, um verbo com outro verbo. Há definição por negação, por sinônimos, por etimologia.

Na produção textual, tem-se uma definição amplificada. Há grandes textos que são uma única definição.

---

<sup>92</sup> Quase todos os gêneros persuasivos e expositivos contêm definições: ensaios científicos, manuais, dicionários, livros de referência, ensaios expositivos, artigos de revistas, enciclopédias, relatórios de pesquisa, manuais, publicações oficiais, etc.

Em geral, a definição ocorre sempre no começo do texto, ou de uma parte do texto, para esclarecer um uso especializado de uma palavra, para explicar palavras-chave necessárias ao entendimento – ou explicar termos não familiares ao leitor. Nos argumentos, é usada para esclarecer os seus termos.

**Paradigma do tópico Definição** (estendida)

Introdução (inclui definição lógica)

Expansão do gênero

Expansão da diferença

Conclusão (sumário ou reafirmação)

**Tópico Comparação**

Comparação é o processo de examinar dois ou mais objetos para estabelecer suas similaridades ou diferenças. É um processo relacionado ao contraste, mas são processos mentais diferentes. No caso da comparação, podem-se focalizar só as semelhanças ou só as diferenças, mas, na verdade, haverá sempre certo grau de similaridade e certo grau de diferença. No contraste, só se focalizam as diferenças.

É um tópico importante, porque envolve escolhas e, conseqüentemente, valores. Está presente no dia a dia, de diversas maneiras, mas interessa igualmente aos lógicos e aos filósofos.

A comparação é usada para todos os propósitos e todo tipo de audiência.<sup>93</sup> Há comparação literal e figurada e se pode ainda comparar tipos e graus.

⇒ **Modalidades de comparação**

- Literal – compara objetos da mesma classe. Exemplo: esta mesa é redonda – aquela mesa é quadrada.

---

<sup>93</sup> A comparação ocorre em todos os gêneros textuais: artigos de revista, propagandas, ensaios, editoriais, manuais, artigos científicos, relatos, discursos políticos, manuais de instrução, poemas, fábulas, parábolas.



- **Figurada** – percebe similaridades em objetos de classes diferentes.  
Exemplo: a pele em volta dos olhos dele é enrugada como a pele de um jacaré.
- **Diferença de tipo** – percebe diferenças em traços comuns ou aspectos de um objeto.  
Exemplo: Lincoln foi autodidata, Ford não.
- **Diferença de grau** – percebe em que a extensão de uma coisa é semelhante à outra.  
Exemplo: A influência da televisão é maior que a do jornal.

**Paradigma do tópico Comparação** (padrão meio a meio)

Introdução (inclui tema e anuncia que vai comparar)

**Sujeito 1**

Característica 1

Característica 2

Característica 3

Característica 4

**Sujeito 2**

Característica 1

Característica 2

Característica 3

Característica 4

Conclusão (sumário, voltar ao início)

**Paradigma do tópico Comparação** (padrão de característica)

Introdução (inclui tema, anuncia que vai comparar)

**Característica 1**

Sujeito 1

Sujeito 2

**Característica 2**

Sujeito 1

Sujeito 2

**Característica 3**

Sujeito 1

Sujeito 2

#### **Característica 4**

Sujeito 1

Sujeito 2

Conclusão (sumário, retorno ao início)

#### **Tópico Analogia**

Subtipo da comparação, analogia é um tipo de inferência lógica baseada na premissa de que, se duas coisas parecem uma com a outra em alguns aspectos, elas devem ser diferentes em outros.

É difícil pensar sem analogias. A analogia é considerada uma metáfora estendida.

#### **Paradigma do tópico analogia (padrão ponto a ponto)**

Introdução (Introduza a analogia)

Sujeito 1 é similar ao sujeito 2 a esse respeito

Sujeito 1 é similar ao sujeito 2 a esse respeito

Sujeito 1 é similar ao sujeito 2 a esse respeito

Sujeito 1 é similar ao sujeito 2 a esse respeito...

Conclusão (portanto o sujeito 1 é similar a 2 quanto a um aspecto presente em 1 e ausente em 2)

#### **Tópico Narração**

Narração consiste no ato de seguir uma sequência de ações ou eventos no tempo, recontar os fatos ou particularidades de algum incidente ou experiência.

A narração é usada para qualquer propósito: informar, instruir, convencer, persuadir, entreter ou agradar, expressar sentimentos e emoções. A narração, em princípio, como um processo, não faz nada disso, ou só o faz de maneira indireta. Tudo vai depender do uso que se faz desse tópico. Num contexto determinado, a história narrada vai ser entretenimento, em outro, pode ser instrutiva ou persuasiva.<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> A narração ocorre em diversos gêneros: narrativas de experiências pessoais, biografias, autobiografias, notícias, diários, memórias, reminiscências, contos, novelas, crônicas, anedotas, obituários, sermões, entre outros. Alguns desses gêneros, embora sigam a mesma

A relação temporal, que responde à pergunta “Quando?”, leva a ligar o tópico narração ao tópico causa e efeito, respondendo à pergunta “Por quê?”

A narração relaciona-se também com o tópico processo, respondendo à pergunta “Como?”. No entanto, a ênfase da narração está no “O quê?”.

### **Paradigma do tópico Narração**

Introdução (mostra tempo e lugar da ação, introduz os personagens. Mostra a relação de um com o outro)

Incidente inicial (é a introdução da intriga. Dá força à ação e move a história para frente)

Progressão da ação (consiste de uma série conectada de incidentes e episódios que aumentam o suspense)

Suspense (é o momento da ação que provoca a excitação do leitor – apelo emocional: presságio)

Ponto de virada (é a parte onde se encontram as partes conflitantes da narrativa)

Clímax (é o resultado de todos os elementos da história. É a resolução, o ponto de maior intensidade)

Ação cadente (é a parte da narração depois do clímax, mostrando seus efeitos e começando a desatar os nós. A ação pode ser física ou mental)

Conclusão (é o fim lógico da história. Pode conter a coda, que é a avaliação do narrador)

### **Tópico Processo**

Série de ações, mudanças, funções, etapas, operações que levam a um fim particular ou a um resultado.

A ênfase é no “como”. Ocorre em todos os gêneros que enfatizam um sistema de operações ou etapas na produção de algo ou uma série de ações, mudanças ou, ainda, fases que levam a um fim ou resultado.

O propósito do processo é informar e instruir, mas pode também persuadir, como, por exemplo, em anúncios que, mostrando o *making off* de um produto, convencem o leitor de sua excelência.

A base do processo é a identificação de uma mudança.<sup>95</sup>

#### **Paradigma do tópico Processo**

Introdução (inclui o tema)

Fase 1

Fase 2

Fase 3

Fase 4

Fase 5, 6, 7...

Conclusão

O processo expressa estágios, fases, operações. Relaciona-se com a narração. Pode-se usar a voz ativa ou a passiva. Em registro informal, usa-se a primeira pessoa gramatical. Numa descrição objetiva de um processo, usa-se a terceira pessoa do singular.

#### **Tópico Causa e Efeito**

O tópico causa e efeito ocorre em qualquer gênero, para quaisquer propósitos: argumentos formais, relatórios, artigos de revista, manuais, explicações históricas e científicas, relatórios de acidentes, análises políticas, para justificar ou condenar uma ação, para aprovar ou desaprovar uma ideia, crença ou afirmação, para produzir um sentimento, para investigar, tirar conclusões, etc.

#### **Paradigma do tópico Causa e Efeito (padrão causa e efeito) - I**

Introdução (inclui o tema)

Causa 1

Causa 2

Causa 3

---

<sup>95</sup> Processo ocorre em diversos gêneros: ensaios científicos, manuais de instrução, relatórios de pesquisa, livros de culinária, instruções para fazer algo, biologia, química, explicações de um mecanismo, etc.

Causa 4, 5, 6...  
Efeito  
Conclusão (sumário, etc.)

**Paradigma do tópico Causa e Efeito (padrão causa e efeito) - II**

Introdução (inclui o tema)

Causa  
Efeito 1  
Efeito 2  
Efeito 3  
Efeito 4, 5, 6...  
Conclusão (sumário, etc.)

**Paradigma do tópico Efeito e Causa (padrão efeito e causa) - I**

Introdução (inclui o tema)

Efeito 1  
Efeito 2  
Efeito 3  
Efeito 4, 5, 6...  
Causa  
Conclusão (sumário, etc.)

**Paradigma do tópico Efeito e Causa (padrão efeito e causa) - II**

Introdução (inclui o tema)

Efeito  
Causa 1  
Causa 2  
Causa 3  
Causa 4, 5, 6  
Conclusão (sumário, etc.)

#### **6.4.1.4 Como utilizar os tópicos**

⇒ **Primeiro passo: buscando ideias**

Segundo D'Angelo, para se usar um tópico na exploração de um determinado assunto, na busca de ideias para escrever um texto, basta ir de um item a outro, como indicado no paradigma adequado ao tratamento que se deseja, aplicando-os ao tema a ser abordado. Pode-se começar de qualquer

ponto de um paradigma, por exemplo, descrevendo ou definindo o objeto, dividindo-o em partes, classificando-o, procurando exemplos significativos ou comparando-o a qualquer outro objeto. A cada tópico aplicado, vai-se obtendo uma ideia mais clara do mesmo. Pode-se repetir o procedimento quantas vezes se queira. E nem sempre se aplicam todos os tópicos, somente os mais apropriados para o assunto. O resultado da aplicação desses tópicos a um assunto particular é que, ao término do procedimento, ter-se-á alguma coisa a dizer sobre o tema abordado ou, pelo menos, serão conhecidas as lacunas no conhecimento, orientando o prosseguimento da busca.

Com esse procedimento, ficará patente que alguns tópicos foram produtivos, outros não. Isso se deve ao fato de que, dependendo do assunto, a quantidade de ideias geradas por um tópico é variável. A função dessa fase é promover um tipo de *brainstorm*, de associação livre. A vantagem do procedimento retórico em relação a esses procedimentos modernos é que, pela aplicação dos tópicos, através de perguntas ou afirmações, tem-se um senso de direção, o que falta nos modelos de ensino de produção textual normalmente usados na atualidade.

#### ⇒ **Segundo passo: limitando o assunto**

Pode-se, naturalmente, abordar um assunto, explorando-o sob todos os ângulos. Nesse caso, o material gerado pela aplicação dos tópicos será todo aproveitado. Na maioria das vezes, no entanto, opta-se por abordar apenas alguns, por limitá-lo. Isso pode ser feito adjetivando o assunto ou formulando-o à maneira de um título. Por exemplo, se o assunto é carro, pode-se adjetivá-lo como “carro usado” ou criar um título: “comprar um carro usado”.

#### ⇒ **Terceiro passo: buscando a tese**

Nessa fase, busca-se a tese. A tese é muito mais específica do que a simples limitação do assunto. É a ideia a ser explorada no discurso, o tema, uma asserção tão bem formulada que o leitor não terá dúvidas sobre o que será discutido ou provado. Por exemplo, “comprar um carro usado” é um assunto

limitado a partir do assunto geral “carro”, mas “é arriscado comprar um carro usado” é uma tese.

Uma tese é, pois, uma proposição com um ponto de vista, que vai levar os leitores a concordar ou discordar dela, podendo até mesmo ser a base de uma discussão.

Em todo tipo de discurso subjaz uma tese. Em poemas e histórias, é raramente explicitada, a não ser em obras com tendências didáticas ou moralizantes. Mas, em qualquer caso, com algum esforço, consegue-se identificá-la. Na literatura, embora a tese não seja explicitada, há sempre um princípio de unidade, um conceito, ou um ponto de vista que amarra o texto. Já no ensaio, a tese sempre aparece claramente definida. Em suma, uma tese é a ideia principal, a semente que contém em potencialidade o que é necessário para o desenvolvimento do pensamento.

No contexto da Retórica, ao se determinar uma tese, deve-se ter sempre em mente seu propósito e audiência. A composição da tese vai variar, dependendo do propósito que se tem em mente: por exemplo, caso se queira convencer alguém, a composição deve ser de um jeito, caso se queira somente informar ou instruir, de outro jeito. O propósito e a audiência vão determinar também o gênero: por exemplo, um jornalista pode escrever um artigo sobre os riscos de se comprar um carro usado; se se quer advertir um amigo sobre esse risco, pode-se optar por escrever uma carta ou enviar um *e-mail*.

Para se concluir essa etapa, deve-se estabelecer a tese numa única sentença declarativa, que expresse precisamente a ideia.

No nosso exemplo, teríamos:

*É arriscado comprar carro usado.*

#### ⇒ **Quarto passo: desenvolvendo a tese**

A tese em questão pode ser desenvolvida através de exemplos de compras mal sucedidas, usando o tópico causa e efeito: quem não conhece os aspectos envolvidos na compra de carros usados, “compra gato por lebre”.

Cada tese contém em sua formulação o caminho para defendê-la. Pode-se optar por um único caminho ou por múltiplos, e estes são os próprios tópicos.

⇒ **Quinto passo: organizando as ideias (*dispositio*)**

Após o estabelecimento da tese, as ideias devem ser organizadas, dando-lhes forma.

Como se faz isso? De maneira geral, a organização pode ser a seguinte:

- a. No começo do texto, talvez no primeiro parágrafo, deve ser indicado claramente qual é o assunto geral, deve ser incluída a tese que já foi estabelecida e deve ser apresentado o plano de desenvolvimento.
- b. Nos parágrafos do meio, são exploradas as principais ideias do texto, usando um parágrafo ou dois para cada um dos pontos principais.
- c. No parágrafo final, conclui-se o texto, assegurando-se de que o eventual leitor terá uma clara ideia do que se pretendeu lhe comunicar.

Assim, três estágios de desenvolvimento podem ser encontrados na maioria dos textos: início, meio e fim.

Em adição à organização da tese nas três partes mencionadas, pode-se querer dividir as seções maiores numa sequência de partes menores que incluem a afirmação da tese e a adição de detalhes para suporte: no começo, apresenta-se a tese; no meio, os detalhes de suporte; no fim apresenta-se uma sentença que expresse o argumento decisivo.

## **6.5 Sobre os paradigmas**

Como se viu, a noção de paradigma, protótipo, pode ser útil para a pedagogia da produção textual.

Pensar na forma da composição em termos amplos – início, meio e fim, ou tese e suportes –, pode ter alguma utilidade para o iniciante. Mas, como se viu, a abordagem da forma preconizada pela retórica de D'Angelo é aquela em



que se concebe a forma em termos de um padrão subjacente e abstrato. Obviamente, ao longo de uma composição, não se tem em mente todos os detalhes específicos que fazem parte do texto final. Mas se pode vislumbrar um tipo de estrutura essencial, capaz de comportar os aspectos principais. Tal estrutura é chamada paradigma.

Um paradigma é um tipo de padrão ou modelo que é abstrato e geral. Não se deve confundi-lo com o esboço tradicional, que é detalhado e específico. O paradigma é uma idealização, um conceito de padrão em sua absoluta perfeição. Diferentemente do esboço tradicional, muito detalhado em suas divisões e subdivisões, podendo ser usado só para o texto para o qual foi concebido, o paradigma representa um padrão universal recorrente em todos os textos. Em outras palavras, pode-se usar um mesmo paradigma e escrever textos completamente diferentes a partir dele. Um esboço tradicional é estático. Representa um produto final. Mas um paradigma é dinâmico. Ele representa estágios do pensamento. O valor do paradigma é que ele possibilita ao escritor mover seu pensamento de um modo ordenado do princípio de um texto até o fim.

As categorias vistas antes, os tópicos, usadas para investigar um assunto, são as mesmas que se pode usar para organizar os detalhes de um assunto, ordenadamente, conforme um padrão. De fato, os tópicos são também relacionados aos padrões de arranjo. Ou seja, ao mesmo tempo em que se explora um assunto para ter ideias, está-se arranjando essas ideias, colocando-as de uma forma inteligível. Paradigmas, portanto, representam padrões de pensamento que dão ao texto um sentido de direção e fornecem uma maneira formal de ordenar as ideias.

Cada um desses paradigmas pode ser resumido ou amplificado. Por exemplo, o paradigma causa e efeito não precisa necessariamente conter mais de um efeito. Cada um dos paradigmas representa tanto estágios do pensamento como seções de um texto inteiro.

O que a retórica de D'Angelo propõe é usar paradigmas na composição de um texto, tanto no processo de descoberta das ideias (*inuentio*) como no arranjo dessas ideias no texto (*dispositio*), incluindo a paragrafação.

Dependendo do gênero escolhido, os paradigmas podem variar.

Aprender a produzir textos, segundo D'Angelo, não é simplesmente decorar uma série de paradigmas, mas dominar o sistema de princípios que torna possível entender e produzir textos.

Embora criticado por muitos, que entendem como nocivo o uso de qualquer tipo de paradigma por considerá-los engessantes, impedindo a criatividade, no nosso ponto de vista, a tendência é que, com o tempo, o aprendiz vá se soltando e adquirindo autonomia criativa. Mesmo que isso não ocorra, o que pode acontecer com aprendizes mais fracos, esses pelo menos terão aprendido a fazer textos corretos e logicamente organizados, ainda que não criativos.

## **6.6 O ensino da argumentação**

Retoma-se, então, o estudo da argumentação já introduzido antes, agora com o objetivo de pensar como ensinar a argumentar, sendo necessário saber, por exemplo, que tipo de argumento se pode usar num texto científico, num texto publicitário, num texto didático.

Considerando que a argumentação pode ser não retórica ou retórica (persuasão), e que determinados gêneros exigem argumentação não retórica, enquanto outros não fazem essa exigência, no ensino da produção textual, a argumentação tem que ser abordada nas duas modalidades.

Para bem argumentar, reiteramos que é preciso conhecer um pouco dos argumentos lógicos, passando depois para os argumentos retóricos. Imprescindível, portanto, que o ensino da produção textual inclua um mínimo de Lógica, também porque, em razão da íntima relação que esta mantém com a Retórica, para se conhecer uma, é necessário conhecer a outra. Assim, um

mínimo de conhecimento de Lógica deve incluir as noções já apresentadas no Capítulo 5, a saber:

- Indução
- Dedução
  - O silogismo, sua estrutura: premissa maior; premissa menor; conclusão.
  - Tipos de proposições que participam do silogismo: afirmativa universal; negativa universal; afirmativa particular; negativa particular
  - Os termos do silogismo: o termo maior; o termo médio; o termo menor.
  - Tipos de silogismo: o silogismo categorial; o silogismo hipotético; o silogismo disjuntivo.
    - Regras para a validade dos silogismos (categorial, hipotético e disjuntivo).
- Falácias da argumentação

Além de levar a conhecer os argumentos não retóricos, o ensino tem também que cuidar da argumentação retórica (persuasão).

### 6.6.1 Argumentos retóricos

Para se ser capaz de argumentar também retoricamente, fazem-se necessários os conhecimentos da arte sobre a persuasão. O ensino da persuasão pressupõe, como se viu, os seguintes conhecimentos:

#### 6.6.1.1 Estratégias retóricas de persuasão

- **Apelos racionais** (*lógos*)
  - ⇒ Dedução retórica: o entimema; testes para a validade do entimema
  - ⇒ Indução retórica: o exemplo
    - **Como compor um argumento baseado no entimema**
      - Comece com a conclusão do silogismo como a sua tese;

- Acrescente a ela a premissa menor na forma de uma oração causal; essa premissa menor vai ser a parte da defesa de seu argumento;
- Apoie-a com os tipos de evidência como atributos, detalhes descritivos, exemplos, estatísticas, testemunhos e outras evidências de autoridade, comparações, exemplos narrativos, analogias, causas e efeitos, etc.

***Exemplo:***

*O neonazismo precisa ser extinto porque ele é uma séria ameaça à paz mundial.*

Nesse exemplo, a oração principal é a conclusão do entimema. A oração causal é a premissa menor. Formatado como um silogismo, tem-se:

Premissa maior: -----

Premissa menor: porque é uma séria ameaça à paz mundial.

Conclusão: Logo, o neonazismo precisa ser extinto.

A premissa maior foi omitida, mas é facilmente recuperada:

Premissa maior: Qualquer tipo de grupo que seja uma séria ameaça à paz mundial precisa ser extinto.

Premissa menor: o neonazismo é uma séria ameaça à paz mundial.

Conclusão: Logo, o neonazismo precisa ser extinto.

**Paradigma de argumentação por Entimema - I**

Introdução (inclui o tema e a razão principal)

Razão 1 (mais evidências de suporte)

Razão 2 (mais evidências de suporte)

Razão 3 (mais evidências de suporte)

Razão 4 (mais evidências de suporte)

Razão 5, 6, 7... (mais evidências de suporte)

Conclusão: (dirija essas razões ao leitor)

Aplicado o paradigma, podemos ter um texto como:

Tese e razão principal: O neonazismo precisa ser extinto,

Razão principal: porque ele é uma séria ameaça à paz mundial,

Razão secundária 1: por causa da questão do racismo,  
Razão secundária 2: por causa das violências praticadas por eles,  
Razão secundária 3: por causa do preconceito cultural.  
Conclusão: Você quer que tal situação continue? Então lute também por esta causa!

***Exemplo:***

*As gangs precisam ser eliminadas.*

Porque são racistas  
Porque são destrutivas  
Porque são neonazistas  
Porque são homofóbicas

Aqui, na verdade, temos uma sequência de entimemas:

Premissa maior: -----  
Premissa menor: As gangs são racistas  
Conclusão Logo precisam ser eliminadas

Premissa maior: -----  
Premissa menor: As gangs são destrutivas  
Conclusão: Logo, precisam ser eliminadas

Premissa maior: -----  
Premissa menor: As gangs são neonazistas  
Conclusão: Logo, precisam ser eliminadas

Premissa maior: -----  
Premissa menor: As gangs são homofóbicas  
Conclusão: Logo precisam ser eliminadas

O paradigma seria:

**Paradigma de argumentação por Entimema - II**

Introdução (inclui a tese ou a proposição a ser provada)  
Razão 1 (mais evidências de suporte)  
Razão 2 (mais evidências de suporte)  
Razão 3 (mais evidências de suporte)  
Razão 4 (mais evidências de suporte)  
Razão 5, 6, 7... (mais evidências de suporte)  
Conclusão (dirija essas razões ao leitor)

- **Apelos éticos** (*éthos*)

Como vimos, a benevolência do auditório é o que se busca com os apelos éticos. Para se conseguir essa benevolência, o orador/escritor precisa se mostrar digno da mesma: mostrar que é honesto, bondoso, um *expert* no assunto em pauta, etc. Para tanto, pode usar os apelos retóricos emocionais e racionais e, eventualmente, argumentos não retóricos. Exemplos de argumentos que podem reforçar o *éthos* do orador/escritor:

- **Argumentação pela Autoridade** (*lógos* retórico)

Nesse tipo de argumentação, usado como apelo ético, o orador se apresenta como uma autoridade no assunto tratado, ou pelo menos, apela pela autoridade de um grande sábio. Seu *éthos* será reforçado pelo *éthos* do grande nome invocado.

- **Argumentação pelo Testemunho** (não-retórica)

A argumentação pelo testemunho pode ser usada para reforçar o *éthos* do orador, na medida em que a testemunha invocada por ele representa uma garantia de suas qualidades.

- **Apelos emocionais** (*páthos*)

- **Argumentação pela Piedade ou Simpatia** (exemplo de argumentação pelo *páthos*)

O apelo à piedade ou simpatia é um apelo emocional, que usa o modo narrativo, combinado com a descrição. Tenta-se persuadir o leitor a aceitar a conclusão com base na piedade ou na simpatia. Esse tipo de apelo não implica necessariamente falácias. Há assuntos que, por natureza, provocam piedade ou simpatia.

### 6.6.2 Os tópicos

Os tópicos que, como vimos, ajudam a buscar assuntos e explorar ideias para a produção textual, além de ajudar no estabelecimento de parágrafos, se prestam, sobretudo, desde sua concepção pelos antigos, principalmente por

Aristóteles, à invenção, descoberta dos argumentos a serem usados nos textos. Apesar de explorados pelos antigos, os tópicos não foram claramente operacionalizados por eles, de modo a facilitar seu uso na atualidade. Daí termos optado por apresentar a versão contemporânea e ampliada de D'Angelo (1974), que os descreve e exemplifica. Vejamos, portanto, como esse autor utiliza os tópicos para a invenção de argumentos. Cumpre esclarecer que, como esse autor trata não somente da argumentação/persuasão, mas também do discurso expositivo, alguns dos tópicos não se prestam para a argumentação, mas para a exposição. São os seguintes os tópicos que, conforme D'Angelo, podem ser usados para a busca de argumentos:

▪ **Argumentação pelo tópico Análise**

O tópico análise é um importante método para desenvolver argumentos. Esse tópico, como vimos, é muito usado em textos expositivos.

A diferença entre seu uso no texto expositivo e no texto persuasivo é o propósito do texto. Um se propõe expor para, por exemplo, instruir, enquanto o objetivo do outro é persuadir. Para convencer, não se precisa só de raciocínio lógico e evidência, mas também de comando direto, convite, sugestão.

Os argumentos mais efetivos incorporam o apelo para a ação no processo de raciocínio, seja ele indutivo ou dedutivo. Alguns, no entanto, apelam para a ação desejada quase no fim do discurso, introduzindo uma exortação à ação.

***Exemplo:***

*Nas próximas eleições, escolha um candidato com perfil de excelência.*

***Argumentação:***

*Este candidato tem a qualidade X*

*Este candidato tem a qualidade Y*

*Este candidato tem a qualidade Z*

*Este candidato tem a qualidade O*

***Exortação à ação:***

*Vote nele!*

▪ **Argumentação pelo tópico Descrição**

Nesse tipo de argumento, o apelo é pelas sensações e, assim sendo, a resposta é intuitiva. Ao passo que se descreve o objeto, numa descrição concreta, apela-se pelas sensações através de uma descrição sugestiva: pela visão, pelo olfato, pelo paladar, pelo tato. Devem-se organizar os elementos descritivos e detalhes na ordem de observação.

▪ **Argumentação pelo tópico Exemplo**

Argumentar com exemplos é a típica forma indutiva de raciocínio retórico.

***Exemplo:***

*Carrefour vende DELL.*

*Extra vende DELL.*

*Wallmart vende DELL.*

*Dell é vendido nas melhores lojas, logo DELL é o melhor.*

***Exortação à ação:***

*Compre DELL!*

Deve-se citar um número razoável de exemplos e os exemplos devem ser típicos. Podem ser considerados exemplos negativos, mostrando que não são significativos, que constituem exceção.

É melhor não generalizar com base em poucos exemplos, sem evidências suficientes. Por exemplo, para afirmar que “*Todos os políticos são desonestos.*” é necessário dispor de evidências para sustentar o ponto de vista: um número restrito de exemplos não seria suficiente.

▪ **Argumentação pelo tópico Narração**

Nesse tipo de argumentação, apresenta-se a narração de tal modo que ela sirva como um exemplo indutivo para apoiar a conclusão.

Recomenda-se tentar levar os leitores a se identificarem com os personagens da narração ou com a situação narrada.



▪ **Argumentação pelo tópico Comparação (Analogia)**

Muito usado na publicidade, esse tipo de argumentação busca persuadir, por exemplo, comparando um produto com outro da mesma classe (comparação literal) e mostrando a superioridade daquele que se quer vender. Pode-se usar a comparação figurada, comparando um automóvel *Buick* com um tigre, por exemplo.

▪ **Argumentação pelo tópico Causa e Efeito**

Quando se argumenta pelo tópico causa e efeito, ou efeito e causa, nota-se que certas causas produzem certos efeitos e que certos efeitos são produzidos por certas causas. Se, ao compor um argumento desse tipo, se se começa pelas causas e se vai para os efeitos, está-se raciocinando dedutivamente. Mas, se se descrevem primeiro os efeitos, resultados ou consequências, e se vai daí para as causas que os produziram, está-se raciocinando indutivamente.

Como se viu, segundo D'Angelo, os tópicos divisão, classificação, definição e processo não se prestam para buscar argumentos, mas são de utilidade para buscar assuntos para o discurso expositivo.

Embora os tópicos de invenção fossem os lugares iniciais para a composição e geração de fala ou escrita, na tradição retórica, eles não eram os únicos recursos. Como vimos, em Roma, os tópicos começaram a perder espaço na *inuentio*, valorizando-se mais o papel da formação liberal como facilitadora da descoberta de argumentos. Também, a partir da Antiguidade Clássica, até o século XVII, a imitação foi igualmente importante para fornecer matéria e modelos formais de fala e escrita para os estudantes.

De fato, há espaço para questionar se, historicamente, a práxis e a pedagogia imitativas dão melhor conta da composição retórica do que as categorias abstratas dos tópicos de invenção e do que a formação liberal ampla.

No nosso entender, não há necessidade de se optar por uma dessas possibilidades – o que na tradição parece ter ocorrido –, pois essas abordagens não são mutuamente excludentes: o ideal é que se usem das três modalidades

possíveis de ensino: pode-se, concomitantemente, usar a *imitatio*, promover a educação liberal ampla e usar os recursos da *inuentio* retórica.

### 6.6.3 Falácias

Além de conhecer os diversos tipos de argumentos, recomenda-se também instruir os aprendizes quanto às falácias, previstas por Aristóteles como um dos tipos de argumentação – argumentação contenciosa ou falaciosa. São algumas delas:<sup>96</sup>

***Ad Hoc*** – A falácia *ad hoc* é explicar um fato após ter ocorrido, mas sem que essa explicação seja aplicável a outras situações. Frequentemente, essa falácia vem mascarada de argumento.

***Evidência Anedótica*** – Uma das falácias mais simples é dar crédito a uma evidência anedótica. É bastante válido usar experiências pessoais como ilustração; contudo, essas anedotas não provam nada a ninguém.

***Argumentum ad Antiquitatem*** – Essa é a falácia de afirmar que algo é verdadeiro ou bom só porque é antigo ou “sempre foi assim”. A falácia oposta é *Argumentum ad Novitatem*.

***Argumentum ad Baculum / Apelo à Força*** – Acontece quando alguém recorre à força (ou à ameaça) para tentar induzir outros a aceitarem uma conclusão. A ameaça não precisa vir diretamente da pessoa que argumenta. Por exemplo:

“... em todo caso, sei seu telefone e endereço; já mencionei que possuo licença para portar armas?”

***Argumentum ad Crumenam*** – É a falácia de acreditar que dinheiro é o critério da verdade; que indivíduos ricos têm mais chances de estarem certos. Trata-se do oposto ao *Argumentum ad Lazarum*.

***Argumentum ad Hominem*** – literalmente, significa “argumento direcionado ao homem”; há duas variedades. A primeira é a falácia *Argumentum ad Hominem abusiva*: consiste em rejeitar uma afirmação e justificar a recusa criticando a pessoa que fez a afirmação. Isso é uma falácia porque a veracidade de uma asserção não depende das virtudes da

---

<sup>96</sup> Essa relação de falácias foi adaptada de CANCIAN. *Ateísmo & Liberdade* – Reflexões sobre o homem, o mundo e o nada.

pessoa que a propugna. Uma versão mais sutil do *Argumentum ad Hominem* é rejeitar uma proposição baseando-se no fato de ela também ser defendida por pessoas de caráter muito questionável. A segunda forma é tentar persuadir alguém a aceitar uma afirmação utilizando como referência as circunstâncias particulares da pessoa. Por exemplo:

*“É perfeitamente aceitável matar animais para usar como alimento. Espero que você não contrarie o que eu disse, pois parece bastante feliz em vestir seus sapatos de couro.”*

Esta falácia é conhecida como *Argumentum ad Hominem circunstancial*, e também pode ser usada como uma desculpa para rejeitar uma conclusão. Por exemplo:

*“É claro que a seu ver discriminação racial é absurda. Você é negro.”*

Nessa forma em particular do *Argumentum ad Hominem*, alega-se que alguém está defendendo uma conclusão por motivos egoístas. Não é sempre inválido referir-se às circunstâncias de quem que faz uma afirmação. Um indivíduo certamente perde credibilidade como testemunha se tiver fama de mentiroso ou traidor; entretanto, isso não prova a falsidade de seu testemunho, nem altera a consistência de quaisquer de seus argumentos lógicos.

***Argumentum ad Ignorantiam*** – *Argumentum ad Ignorantiam* é a falácia que consiste em afirmar que algo é verdade simplesmente porque não provaram o contrário; ou, de modo equivalente, quando for dito que algo é falso porque não provaram sua veracidade.<sup>97</sup>

Na investigação científica, sabe-se que um evento pode produzir certas evidências de sua ocorrência, e que a ausência dessas evidências pode ser validamente utilizada para inferir que o evento não ocorreu. No entanto, não prova com certeza.

***Argumentum ad Lazarum*** – É a falácia de assumir que alguém pobre é mais íntegro ou virtuoso que alguém rico. Como se viu, essa falácia apõe-se ao *Argumentum ad Crumenam*.

***Argumentum ad Logicam*** – Essa é uma “falácia da falácia”. Consiste em argumentar que uma proposição é falsa porque foi apresentada como a conclusão de um argumento falacioso. Lembre-se que um argumento falacioso pode chegar a conclusões verdadeiras.

---

<sup>97</sup> Nota: admitir que algo é falso até provarem o contrário não é a mesma coisa que afirmar. Nas leis, por exemplo, os indivíduos são considerados inocentes até que se prove o contrário.

***Argumentum ad Novitatem*** – Esse é o oposto do *Argumentum ad Antiquitatem*; é a falácia de afirmar que algo é melhor ou mais verdadeiro simplesmente porque é novo ou mais recente que alguma outra coisa.

***Argumentum ad Numerum*** – Falácia relacionada ao *Argumentum ad Populum*. Consiste em afirmar que, quanto mais pessoas concordam ou acreditam numa certa proposição, mais provavelmente ela estará correta.

***Argumentum ad Populum*** – Também conhecida como apelo ao povo. Comete-se essa falácia ao tentar conquistar a aceitação de uma proposição apelando a um grande número de pessoas. Esse tipo de falácia é comumente caracterizado por uma linguagem emotiva.

***Circulus in Demonstrando*** – Consiste em adotar como premissa uma conclusão à qual você está tentando chegar. Não raro, a proposição é reescrita para fazer com que tenha a aparência de um argumento válido. Esse é um argumento completamente circular; a premissa e a conclusão são a mesma coisa.

**Questão Complexa / Falácia de Interrogação / Falácia da Pressuposição** – É a forma interrogativa de pressupor uma resposta. Um exemplo clássico é a pergunta capciosa, quando a questão pressupõe uma resposta referente à outra questão que não chegou a ser feita. Esse recurso é usado por advogados durante o interrogatório, quando fazem perguntas do tipo: “Onde você escondeu o dinheiro que roubou?”

**Falácia do Acidente / Generalização Absoluta / *Dicto Simpliciter*** – Uma generalização absoluta ocorre quando uma regra geral é aplicada a uma situação em particular, mas as características da situação tornam a regra inaplicável. O erro ocorre quando se vai do geral ao específico.

**Falácia do Acidente Invertido / Generalização Grosseira** – Essa é o inverso da falácia do acidente. Ela ocorre quando se cria uma regra geral examinando apenas poucos casos específicos que não representam todos os possíveis casos.

**Falácia da Divisão** – Oposta à falácia de composição, consiste em assumir que a propriedade de um elemento deve aplicar-se às suas partes; ou que uma propriedade de um conjunto de elementos é compartilhada por todos.

**Equivocação / Falácia de Quatro Termos** – A equivocação ocorre quando uma palavra-chave é utilizada com dois ou mais significados no mesmo argumento.

***Ignorantio Elenchi / Conclusão Irrelevante*** – A *Ignorantio Elenchi* consiste em afirmar que um argumento suporta uma conclusão em particular, quando, na verdade, não possuem qualquer relação lógica.

**Falácia da Lei Natural / Apelo à Natureza** – O apelo à natureza é uma falácia comum em argumentos políticos. Uma versão consiste em estabelecer uma analogia entre uma conclusão em particular e algum aspecto do mundo natural, e então afirmar que tal conclusão é inevitável porque o mundo natural é similar.

***Pretitio Principii / Implorando a Pergunta*** – Ocorre quando as premissas são pelo menos tão questionáveis quanto as conclusões atingidas. *Pretitio Principii* é similar ao *Circulus in Demonstrando*, onde a conclusão é a própria premissa.

***Plurium Interrogationum / Muitas Questões*** – Essa falácia ocorre quando alguém exige uma resposta simplista a uma questão complexa.

**Reificação** – A reificação ocorre quando um conceito abstrato é tratado como algo concreto.

**Mudando o Ônus da Prova** – O ônus da prova sempre cabe à pessoa que afirma. Análoga ao *Argumentum ad Ignorantiam*, é a falácia de colocar o ônus da prova no indivíduo que nega ou questiona uma afirmação. O erro, obviamente, consiste em admitir que algo é verdade até que provem o contrário.

**Declive Escorregadio** – Consiste em dizer que a ocorrência de um evento acarretará consequências daninhas, mas sem apresentar provas para sustentar tal afirmação.

***Tu Quoque*** – Essa é a famosa falácia “você também”. Ocorre quando se argumenta que uma ação é aceitável apenas porque seu oponente a fez. Isso é um ataque pessoal, sendo uma variante do *Argumentum ad Hominem*.

## 6.7 A revisão do texto

A Pedagogia Retórica prevê, também, como etapa final do processo de produção textual, a revisão do texto. Quintiliano, em *Institutio Oratoria*, propõe a revisão pelo autor, a revisão pelos pares e a revisão pelo rétor. A cada etapa de revisão, o texto deve ser alterado, se necessário.

Para facilitar a revisão, para que nenhum detalhe seja esquecido, é conveniente usar uma *checklist*,<sup>98</sup> preparada e fornecida pelo professor, que inclua todos os aspectos que precisam ser considerados para garantir a qualidade do texto produzido.

### 6.8 *Progymnasmata*

Na Pedagogia Retórica, são de grande interesse os *progymnasmata* (*preexercitamina* em latim), descritos e exemplificados em *Ad Alexandrum*, 1436, a26; Téon; Aftônio; Hermógenes e Quintiliano (*primae exercitationes*), que são coleções de exercícios falados e escritos para os estudantes de Retórica.

Esses exercícios elementares eram praticados depois da instrução dada pela escola do *grammaticus* (estudos básicos de língua, literatura, composição) e antes da instrução em Retórica, dada nas escolas dos rétores. Mais tarde, porém, nas escolas romanas, os exercícios mais elementares de Retórica foram sendo confiados ao gramático, deixando-se apenas os mais complexos para o rétor.

Devemos a primeira menção a esse tipo de exercício, no mundo helênico, à *Rhetorica ad Alexandrum*, provavelmente escrita por Anaxímenes de Lâmpsaco, no século IV a.C., e encontrada junto aos escritos de Aristóteles.

Esse sistema foi descrito em detalhe nos quatro tratados gregos mencionados, escritos na época do Império Romano, e foi muito estudado no período bizantino.

Aristóteles não discute os *progymnasmata*, nem em seu tratado sobre a Retórica nem no resto de sua vasta obra. Entretanto, discute formas retóricas que posteriormente aparecem entre os exercícios: a fábula, a máxima, a narrativa, o encômio, a descrição vívida e a tese. Também em Cícero, *De Inventione*, e em *Rhetorica ad Herennium*, não se encontram discussões explícitas sobre os *progymnasmata*. Entretanto, algumas passagens dessas

---

<sup>98</sup> Ver exemplo no final do segundo volume deste estudo.

obras apresentam alguma evidência de que seus autores tinham conhecimento desses exercícios.

A única proposta latina para esses exercícios gregos se encontra em Quintiliano, *Institutio Oratoria* (1.9; 2.4; 10.5), obra escrita por volta do ano 94 d.C. Também Prisciano fez uma versão em latim do manual de Hermógenes, por volta de 500 d.C., que foi usada na Idade Média. Versões latinas baseadas em Aftônio foram feitas na Renascença, por Agrícola e Catanaeus. Uma adaptação para o inglês foi publicada por Richard Rainold em, 1563. Esses textos foram a base do ensino de composição na Europa ocidental por vários séculos. Os manuais eram estruturados de modo diverso dos tratados de Retórica tradicionais, para se adequarem aos objetivos didático-pedagógicos da iniciação à arte retórica.

Segundo a Pedagogia Retórica, se os aprendizes ainda não são capazes de escrever com correção e clareza, eles ainda não estão aptos para a composição e a análise literária. Precisam, portanto, desenvolver os esquemas básicos antes de prosseguirem nos estudos avançados e de adquirirem competência e autonomia na leitura crítica, no pensar, no escrever, no discursar; como diz o provérbio: “Não se pode aprender a fazer potes, começando por um grande jarro”.

Como já explicitado, esse sistema consiste de uma série de exercícios rudimentares, estruturados de forma interdependente, de complexidade progressiva. Os exercícios iniciais consistem, entre outros procedimentos, de paráfrases, traduções, ampliações de textos pré-existentis: mitos, fábulas, narrativas, histórias, anedotas e máximas; os intermediários trabalham com modelos relativos à refutação e confirmação, ao lugar-comum, ao elogio, à injúria, à comparação, à personificação e à descrição; e os finais são a composição de teses e a proposição de leis. Cada exercício segue uma série de passos que o aprendiz deve seguir para elaborar o seu texto, levando os estudantes de simples paráfrases e traduções (retextualizações) a produções mais elaboradas, discursos completos, *gymnasmata* – declamações – e até

mesmo ao desenvolvimento de trabalhos originais, baseados somente e em resposta a uma situação ou fonte particular. Têm também o mérito de levar os aprendizes ao domínio dos diversos gêneros e ao conhecimento da metalinguagem retórica.

Os exercícios se apoiam na *imitatio*, que está evidente ou implícita em todos os estágios desse sistema de aprendizagem. A intenção é fornecer um tipo de aprendizagem pela qual os melhores modos de expressão dos melhores modelos são apropriados de forma controlada e graduada. Eles são preliminares no sentido de que fornecem a base para a compreensão dos três tipos tradicionais de Retórica – jurídica, deliberativa e epidítica (Aristóteles, *Retorica* 1.3; Cicero, *Topica*, 23.91; Quintiliano, 3.4), cobrindo ainda os chamados cinco cânones da Retórica: **invenção, arranjo, estilo, memória e performance** (Cicero, *De Inventione*, 1.7; Cicero, *De Oratoria*, 1.31.142; Quintiliano, 3.30), incluindo as figuras de linguagem. São um componente crucial da Pedagogia Retórica clássica e renascentista. Muitos exercícios dos *progymnasmata* têm correlação direta com as partes do discurso clássico.

### 6.8.1 Os 14 *progymnasmata*

- |                |                                     |
|----------------|-------------------------------------|
| 1. Fábula      | 8. Encômio                          |
| 2. Narração    | 9. Vituperação                      |
| 3. Anekdota    | 10. Comparação                      |
| 4. Provérbio   | 11. Personificação                  |
| 5. Refutação   | 12. Descrição                       |
| 6. Confirmação | 13. Tese ou tema                    |
| 7. Lugar-comum | 14. Defesa de (ou ataque a) uma lei |

Vejamos, então, em que consistem esses exercícios:

#### I- Fábula

É dada uma fábula aos alunos (Esopo ou outros autores), e pede-se que eles a imitem, reescrevendo-as em estilo simples e direto. Depois, pede-se que eles a amplifiquem e a resumam. Pode-se também solicitar que eles escrevam



uma nova fábula, em fiel imitação à fábula do modelo. Recomenda-se que os alunos transformem o discurso indireto em discurso direto.

***Exemplo:***

*Os macacos, numa assembleia, deliberaram pela necessidade de morar em casas. Quando eles já tinham preparado suas mentes para fazer isso, e estavam prestes a iniciar a tarefa, um velho macaco dissuadiu-os, dizendo que eles seriam mais facilmente capturados se fossem encontrados enclausurados em casas.<sup>99</sup>*

Se se quer amplificar o texto, pode-se fazê-lo, por exemplo, da seguinte maneira:

*Os macacos em assembleia deliberaram pela fundação de uma cidade. Um deles, tomando a palavra, fez uma fala no sentido de que eles também deveriam ter uma casa. Vejam, disse ele, como os homens são afortunados a esse respeito. Não só cada um deles tem uma casa, mas todos vão juntos aos encontros públicos ou ao teatro e deliciam suas almas com todos os modos de ver e ouvir.*

Continua-se, assim, discorrendo sobre os incidentes e dizendo que o decreto foi formalmente aprovado. Inventam-se uma fala para o velho macaco.

## **II - Narração**

A narração é o relato de uma ação mais ou menos complexa, de forma clara e verossímil. Os alunos eram levados a reescrever histórias colhidas dos textos literários, tanto em prosa como em verso. Umas, mais breves, limitando-se a narrar um único evento; outras narrando vários eventos; mas todas eram objeto de paráfrase e imitação crescentemente criativas.

De acordo com Quintiliano, as narrativas eram um dos primeiros exercícios na educação retórica e incluíam:

- recontar uma história do fim para o começo;
- recontar uma história do meio para o fim; ou
- recontar uma história do meio para o começo.

---

<sup>99</sup> Tradução da autora para: “The monkeys in council deliberated on the necessity of settling in houses. When they had made up their minds to this end and were about to set to work, an old monkey restrained them, saying that they would more easily be captured if they were caught within enclosures”.

Os exercícios de narração se tornaram o alicerce para os *progymnasmata* que os seguiam (que exigiam sumários, digressões e narrações de diversos tipos). Eram também úteis, principalmente, como treinamento para a parte da *narratio* de uma prática de discurso completo.

Esses exercícios ensinavam os estudantes a compor narrações para serem usadas como exposição de fatos, no padrão de arranjo de um argumento legal ou como exemplos indutivos na parte da prova de um argumento. Ensinavam ainda as estratégias narrativas a serem usadas no drama ou na história.

***Instrução:***

Os alunos devem tomar uma história ficcional ou verídica, literária ou histórica, e recontá-la com suas próprias palavras, contemplando e buscando clareza quanto aos seguintes tópicos:

- Quem fez?
- O que foi feito?
- Quando foi feito?
- Onde foi feito?
- Como foi feito?
- Por que foi feito?

**III - Anedota (Cria)**

Anedota ou cria (*Khreía*) era o relato de um fato notável ou um dito notável, atribuído a um personagem notável, com o propósito de edificação: trata-se de uma máxima em forma de texto. A elaboração da cria envolve uma série de oito tópicos de argumentação, com a seguinte sequência:

- 1) encômio;
- 2) paráfrase do dito;
- 3) razão ou causa de a anedota ser útil e verdadeira;
- 4) argumento contrário;
- 5) argumento pela analogia;

- 6) argumento de exemplo;
- 7) argumento de autoridade;
- 8) exortação final.

Esse exercício relacionava-se ao gênero deliberativo (legislativo) da Retórica, e ensinava estratégias de invenção, pedindo aos alunos que amplificassem um tema.

***Instrução:***

Amplifique um breve relato do que alguém disse ou fez, seguindo os seguintes passos:

- elogie o autor do fato ou do dito ou elogie a própria anedota;
- faça uma paráfrase do tema;
- diga por que isso foi dito ou feito;
- introduza um contraste;
- introduza uma comparação;
- explique, por meio de um exemplo, o significado do que foi dito ou do que foi feito;
- apoie o dito ou a ação, apresentando o testemunho de outros;
- conclua com um breve epílogo ou conclusão.

***Exemplo:***

*Como me lembro bem do velho poeta Sófocles, quando, em resposta à pergunta: como é fazer amor na senilidade, Sófocles – você é ainda o homem que era? Paz, replicou ele; muito contente escapei das coisas das quais você fala; sinto-me como se estivesse escapado de um mestre louco e furioso. A partir daí, suas palavras sempre ocorreram a minha mente, e elas parecem tão boas para mim agora como no tempo em que ele as proferiu. Pois certamente a maturidade tem um grande senso de calma e liberdade; quando as paixões relaxam suas garras, então, como disse Sófocles, estamos livres das garras não só de um mestre louco, mas de muitos.*<sup>100</sup>

---

<sup>100</sup> BURTON. *Silva Rhetoricae* (<rhetoric.byu.edu>): “How well I remember the aged poet Sophocles, when in answer to the question, how does lovemaking suit with old age, Sophocles – are you still the man you were? Peace, he replied; most gladly have I escaped the thing of which you speak; I feel as if I had escaped from a mad and furious master. His

#### IV - Provérbio

No exercício conhecido como provérbio, os alunos têm que amplificar um dito, recomendando ou condenando algo. É similar ao exercício da cria, exceto pelo fato de seu autor não ser nomeado. Mas alguns provérbios se prestavam também a um encômio introdutório, começando-se nesse caso por louvar a sabedoria contida no provérbio ou o seu autor hipotético. Relacionado ao gênero deliberativo, esse exercício ensinava a persuasão nesse gênero, a amplificação de um tema deliberativo (legislativo) como ajuda à invenção retórica. Moralmente, exortava os estudantes a agir sabiamente e os dissuadia de comportamentos imprudentes.

##### ***Instrução:***

Amplifique um dito moralizante, seguindo os seguintes passos:

- elogie o dito em si;
- faça uma paráfrase do tema;
- explique por que isso foi dito.
- introduza um contraste;
- introduza uma comparação;
- explique, por meio de um exemplo, o significado do que foi dito ou do que foi feito;
- apoie o dito com o testemunho de outros;
- conclua com um breve epílogo ou conclusão.

##### ***Exemplo:***

*É melhor residir num canto de sótão do que viver com uma mulher esbravejando numa ampla casa.*<sup>101</sup>

---

words have often occurred to my mind since, and they seem as good to me now as at the time when he uttered them. For certainly old age has a great sense of calm and freedom; when the passions relax their hold, then, as Sophocles says, we are freed from the grasp not of one mad master only, but of many” (tradução da autora).

<sup>101</sup> Tradução da autora para: “It is better to dwell in a corner of the housetop, than with a brawling woman in a wide house.” – Proverbs 21: 9.

*Salomão, aquele modelo de sabedoria mostrou sua perspicácia quando expressou em provérbio que seria melhor viver num minúsculo e insignificante cantinho do que ter uma mansão e partilhá-la com uma esposa intratável.*

*Um homem que teve tantas mulheres como Salomão deve ter aprendido isso com a experiência, embora ele tenha feito esse provérbio como uma advertência para as mulheres e seus maridos, para o benefício mútuo deles.*

*É na verdade melhor ter harmonia doméstica do que ter aquela discórdia que ocorre quando um esposo xinga o outro.*

*Viver com uma mulher resmungando e brigando é como viver com a televisão ligada no programa do Ratinho num dia chato.*

*Por exemplo, eu conheci um homem com grande potencial para ocupar cargos públicos e políticos, que convencia todo o seu eleitorado.*

*Mas, em casa, onde sua mulher parecia ter excessivo poder de veto, ele não conseguiria aprovar nenhuma legislação.*

*Ele se tornou tão sem coragem que desistiu de suas ambições políticas e agora varre chão no McDonald.*

*Especialistas em ciência familiar nos aconselham a manter a paz em casa. Não podemos seguir esses especialistas ou o velho e sábio Salomão se não observarmos o conselho desse último e assim evitarmos a cena infeliz descrita antes.<sup>102</sup>*

Os próximos *progymnasmata*, os exercícios de refutação e confirmação, são os primeiros estritamente voltados para a composição ou elaboração das partes de um argumento. Dada uma narração, o aluno começava por provar que ela era falsa ou verdadeira, obedecendo a uma estrutura formal em que já se contemplava uma sequência lógica de proêmio, narração e argumentação. A novidade introduzida nesses exercícios é o uso dos tópicos para a busca de

---

<sup>102</sup> Tradução da autora para: “Solomon, that paragon of wisdom, did indeed show his acumen when he stated in Proverbs that it would be better to live in a tiny and insignificant dwelling than to have a mansion but share it with a cantankerous wife. A man of so many wives must have known this from experience, yet he gave this proverb as a caution both to wives and their husbands and for their mutual benefit. It is indeed better to have domestic harmony than to have that discord that comes when one spouse rails against the other. Living with a nagging, brawling wife is like living with the TV forever tuned to Rush Limbaugh on a cranky day. For example, I knew of one man of great potential for public office who won over ever constituency except that at his house. There, where his wife seemed to have an inordinate power of veto, none of his legislation ever passed. He became so discouraged that he gave up his political ambitions and now sweeps floors at Taco Bell. Experts in family science have cautioned us to maintain peace in the home. We cannot hope to follow these experts or the older and wisest Solomon if we do not take the advice of the latter and so avoid the unhappy scene described by the former”.

argumentos para a refutação e a confirmação, tópicos gerais ou especiais de legalidade, conveniência, honra, necessidade, credibilidade, possibilidade, certeza, consistência, propriedade e seus contrários.

## V - Refutação

Os exercícios de refutação são um ataque ao ponto de vista oposto, a contestação da verdade ou probabilidade de uma narrativa ou de uma asserção. Em sua forma mais típica, atacavam a credibilidade de um mito ou de uma lenda. Preparavam os alunos para o gênero judicial, para o exame da *stásis* numa questão legal, desenvolvendo a habilidade da persuasão.

É a contraparte do exercício de confirmação que apresentaremos a seguir. Ambos correspondem diretamente à parte de um discurso completo (*Oratio*).

No tempo de Hermógenes, o exercício de refutação precedia o de confirmação (o que é o oposto da ordem em que eles aparecem na própria fala, da ordem lógica). Isso talvez se devesse ao fato de que é mais fácil criticar a fragilidade de um argumento antagônico do que mostrar suas vantagens.

O exercício de refutação, aliado ao de confirmação, compreende o exercício de tese ou tema, no qual se argumenta em relação a ambos os lados de uma questão (*intrumque partes*).

### ***Instrução:***

Ataque a credibilidade de um mito ou lenda, seguindo os passos abaixo:

- Censure o contador da história.
- Faça um resumo da história.
- Ataque-a por ser:
  - obscura
  - incrível
  - impossível
  - ilógica
  - inadequada
  - não aproveitável

***Exemplo:***

Aftônio dá o exemplo da história de Dafne e Apolo, da mitologia grega, encontrada em Ovídio, *Metamorfoses* (1452-567), como sendo improvável. O aprendiz deve mostrar e refutar todos os pontos questionáveis da lenda. Por exemplo, a história de Dafne diz que ela era filha de dois deuses. Que prova temos de que Dafne era filha de deuses? E assim por diante.

## **VI - Confirmação**

Confirmação, o contrário de refutação, consiste em tentar provar um ponto de vista, a confirmar a verdade ou probabilidade de uma narrativa ou de uma fábula. Em sua forma mais típica, argumenta sobre a credibilidade de um mito ou lenda. Ela segue um padrão similar ao da refutação e, como esta, corresponde a uma das partes da *Oratio*.

***Instrução:***

- Elogie o contador da história.
- Faça um resumo da história.
- Confirme a história como sendo:
  - clara, evidente
  - provável
  - possível
  - lógica
  - adequada
  - aproveitável

***Exemplo:***

Aftônio dá o exemplo da história de Dafne e alega que ela é provável. O aprendiz, nesse caso, deve confirmar a veracidade da história.

## **VII - O lugar-comum<sup>103</sup>**

O lugar-comum é um exercício de amplificação da virtude ou da maldade que uma pessoa representa. Desenvolve a habilidade de amplificação de uma questão geral, levando à prática da invenção retórica. É

---

<sup>103</sup> Provérbios, máximas e ditos são, às vezes, chamados de lugares-comuns. Lugar-comum também se refere a um dos tipos de tópicos de invenção.

principalmente ligado à oratória judicial, mas relaciona-se também à epidítica, que trata do encômio e da invectiva.

Se, nos exercícios de refutação e confirmação, o aluno era levado a provar a verdade ou falsidade de uma afirmação, o lugar-comum era um exercício de amplificação de alguma opinião geralmente aceita. Valendo-se das técnicas de argumentação aprendidas nos exercícios anteriores, ele dissertaria aqui sobre hipotéticas situações de caráter geral e não sobre uma situação concreta ou sobre as qualidades específicas de uma pessoa.

Por exemplo, argumentava-se contra criminosos ou tiranos em geral, ou amplificavam-se as características morais de uma virtude ou de um vício. Constituíam uma preparação para aplicações futuras, nas partes mais emotivas do discurso persuasivo, sendo também uma preparação para os exercícios de *encomium* e de vituperação.

Embora fosse descrito como a amplificação de uma virtude ou vício, o mais comum era dirigir-se ao vício.

***Instrução:***

Posicione-se a favor de (ou contra) uma falha ou virtude da natureza humana, ou de um tipo de pessoa, seguindo os seguintes passos:

- Comece com o contrário ou a contradição.
- Introduza uma comparação, comparando com algo melhor do que o que é atacado.
- Introduza um provérbio que reprove a motivação do agente da ação.
- Empregue uma digressão, com uma conjectura difamatória da vida pregressa de uma pessoa que represente a falha em questão.
- Repudie a ideia de ter pena dessa pessoa.
- Considere as seguintes balizas na discussão dessa virtude ou vício:
  - legalidade
  - justiça
  - conveniência
  - praticidade
  - decência
  - consequências



Os exercícios de encômio e invectiva, a seguir, ensinam os estudantes a louvar uma pessoa por ser virtuosa ou atacá-la por ser viciosa, e treinam a trabalhar com a sequência de tópicos, contribuindo para a invenção retórica e para as partes do discurso. São ligados ao gênero epidítico, mas relacionam-se também a gêneros literários, como a tragédia, a epopeia, a elegia, a comédia, a sátira e a paródia.

### **VIII - Encômio**

O exercício de encômio, ao contrário do lugar-comum, que construía a sua linha de argumentação pela amplificação de vícios ou virtudes gerais, ensina os alunos a compor discursos baseados no louvor a uma pessoa ou coisa particular, com base nas suas boas qualidades e ações. Faz-se, sobretudo, o elogio de pessoas, mas, não raro, também de cidades, figuras sobrenaturais, animais e coisas. Para o encômio, bem como para a invectiva, foram estabelecidos inúmeros tópicos especiais de argumentação. Téon, por exemplo, enumera 36 tópicos de amplificação do encômio: tópicos de nascimento – nação, língua, genealogia e progenitores; tópicos de educação e realizações – formação, estilo de vida, artes, ofícios e hábitos; tópicos de virtudes: da alma – sabedoria, piedade, justiça, prudência e filantropia; do corpo – saúde, força, beleza e estatura; de vantagens materiais – sorte, riqueza, poder, glória e amigos, etc.

#### ***Instrução:***

Depois de fazer um exórdio (introdução), siga os seguintes passos:

- Descreva a linhagem da pessoa (sua origem)
  - de que povo
  - de que país
  - de que ancestrais
  - de que progenitores
- Descreva a formação da pessoa
  - instrução em artes
  - treinamento em leis
  - educação

- Descreva os feitos da pessoa que devem ser descritos como resultados de:
  - qualidades da mente (fortaleza, prudência)
  - qualidades do corpo (beleza, rapidez, vigor)
  - qualidades relativas à riqueza (alta posição, amigos, poder, fortuna)
- Faça uma comparação favorável com alguém, para incrementar seu louvor.
- Conclua com um epílogo, incluindo uma exortação a seus leitores para imitarem essa pessoa, ou uma prece por ela.

### **IX - Vitupério ou invectiva**

Vitupério é uma composição com o objetivo de expor os vícios (defeitos) não só de pessoas (de modo geral ou específico), mas também de coisas (ideias abstratas), tempos (estações do ano), lugares, animais ou plantas. Vitupério (ou invectiva) é parceiro do exercício de *encomium* que o precede. É semelhante também ao exercício de lugar-comum, mas difere deste porque não fala contra vícios ou tipos de pessoas de modo geral, mas contra um indivíduo específico.

#### ***Instrução:***

É um ataque a uma pessoa ou coisa por ser viciosa.

Depois de fazer um exórdio (introdução), siga os seguintes passos:

- Descreva a linhagem da pessoa (sua origem)
  - de que povo
  - de que país
  - de que ancestrais
  - de que progenitores
- Descreva a formação da pessoa
  - instrução em artes
  - treinamento em leis
  - educação
- Descreva os feitos da pessoa. Esses devem ser descritos como consequência de:
  - defeitos da mente (fraqueza e indiscrição)

- defeitos do corpo (letargia, falta de vigor)
- defeitos relativos à riqueza (corrupção, amigos, poder)
- Faça uma comparação desfavorável com alguém para incrementar seu vitupério.
- Conclua com um epílogo, incluindo uma exortação a seus leitores para não imitarem essa pessoa, ou fazerem uma prece por ela.

**Exemplo:**

As invectivas de Cícero contra Marco Antônio<sup>104</sup>, bem como as de Demóstenes<sup>105</sup> contra Filipe da Macedônia.

## X - Comparação

A comparação tem claras afinidades com os exercícios anteriores, pois é, na prática, uma dupla de encômio e invectiva. Como mais um modo de amplificação, esse exercício compara semelhanças e diferenças e explora matizes de virtudes e vícios entre duas pessoas ou coisas, para daí tirar conclusões. As estratégias de argumentação usadas na comparação são, por isso, as mesmas do encômio e da invectiva. Relaciona-se à invenção retórica no gênero epidítico, à estratégia retórica de persuasão, descobrindo material para amplificar os sujeitos que são comparados. Relaciona-se também à literatura, como na obra *Vidas paralelas*, de Plutarco.

Os estudantes são instruídos a buscar efeitos fortes, impactantes. O exercício de comparação sempre inclui caracteres históricos, legendários ou ficcionais.

---

<sup>104</sup> Após o assassinato de Júlio César, Cícero confiou demais no sobrinho e herdeiro de César, Octávio, e pronunciou-se contra Marco Antônio nas famosas *Filípicas*, o que lhe foi fatal no momento em que ambos subiram ao poder. Marco Antônio indicou Cícero em suas célebres proscricções e Octávio não ofereceu oposição; Cícero acabou sendo executado pelo centurião Herênio, após uma tentativa de fugir pelo mar.

<sup>105</sup> Quando Filipe da Macedônia pretendeu unificar, política e militarmente, todo o mundo grego, Demóstenes foi seu mais feroz adversário. Mas, no fim, a falange e as cargas de cavalaria macedônicas, brilhantemente conduzidas pelo jovem Alexandre, derrotaram os atenienses e os tebanos. Na sequência desse ato, que deu à Macedônia a posse da Grécia, Filipe destruiu Tebas, mas poupou Atenas. Atenas fora vencida sem desonra e os seus habitantes tiveram a elegância de confiar a Demóstenes o cuidado tradicional de fazer o elogio dos mortos.

### ***Instrução:***

Elogie duas pessoas (ou coisas) em íntima comparação, ou elogie uma e injurie a outra. Assegure não tratá-las separadamente, e sim juntas, de modo paralelo. Depois de um exórdio, siga os seguintes passos:

- Descreva a linhagem da pessoa (sua origem)
  - de que povo
  - de que país
  - de que ancestrais
  - de que progenitores
- Descreva a formação da pessoa
  - instrução em artes
  - treinamento em leis
  - educação
- Descreva os feitos da pessoa - eles devem ser descritos como resultados de:
  - Qualidades ou defeitos da mente (fortaleza/fraqueza, prudência/indiscrição)
  - Qualidades do corpo (beleza/feiura, rapidez/lerdeza, vigor/fragilidade)
  - Qualidades relativas à riqueza (bom ou mau uso da alta posição, amigos, poder, fortuna)
- Conclua com um epílogo, incluindo uma exortação a seus leitores para imitarem/evitarem essa pessoa, ou fazerem uma prece por ela.

### ***Exemplo:***

Sugere-se uma comparação de Aquiles e Heitor.<sup>106</sup> Os exemplos mais famosos de comparação (*sýnkrisis*) na Antiguidade são os de Demóstenes e Cícero e a comparação de *Vidas paralelas*, de Plutarco.

## **XI - Personificação ou prosopopeia**

Personificação ou prosopopeia é um exercício que ensina os estudantes a imitarem o caráter (*éthos*) de uma pessoa, escolhida para ser retratada através do uso de linguagem adequada ao assunto ou circunstância. É

---

<sup>106</sup> Trata-se de um episódio da *Ilíada*, passado durante o nono ano da guerra de Troia e trata da ira de Aquiles, causada por uma disputa entre ele e Agamênon, comandante dos exércitos gregos em Troia, e consumada com a morte do herói troiano Heitor, terminando com seu funeral.

comparável ao atual monólogo dramático. Assim como no encômio, o sujeito pode ser um tipo histórico, legendário ou ficcional. Diferentemente de outros exercícios, como a imitação, a personificação era dramática na forma, empregando diálogo. Relaciona-se principalmente ao gênero epidítico, mas também aos outros dois.

***Instrução:***

Componha um texto sobre uma pessoa, real ou imaginária, viva ou morta, colocando-a para falar numa circunstância qualquer. Dramatize através do discurso direto, usando descrição e linguagem emotiva quando couber, adequando a fala ao caráter do falante e às circunstâncias. Pode-se compor a personificação no estilo em que o tipo falaria, considerando:

- clareza
- concisão
- floreio
- falta de conclusão
- ausência de figuras

Considere também aspectos relativos a passado, presente, futuro.

***Exemplo:***

Aftônio dá o exemplo da composição da fala para Hércules, replicando a Euristeu quando o último impõe trabalhos a ele (os doze trabalhos de Hércules).<sup>107</sup>

## **XII - Descrição**

A descrição é uma composição que apresenta, pormenorizadamente, um evento, objeto ou um lugar e permite a sua total visualização. Requer-se do aluno que, nesse exercício, produza uma descrição elaborada, penetrante e vívida do objeto que retrata na sua composição, pois essa descrição visa também a produzir o efeito de um argumento persuasivo.

---

<sup>107</sup> Segundo a história, a madastra de Hércules, Hera, uma deusa e esposa de Zeus, por maldade, deu um jeito para que Hércules se tornasse escravo do rei Euristeu. Através dele, Hera tramou seus doze trabalhos, cujo objetivo era atrapalhar ao máximo a vida de Hércules e, com sorte, acabar com ela. Mas Hércules, realizando seus doze trabalhos, fez coisas fantásticas, viajou a lugares perigosos e alcançou o posto de herói.

Relaciona-se aos três gêneros, legislativo, judiciário e epidítico, apresentando uma pessoa, objeto ou evento a uma audiência, de modo a apelar pelos seus sentidos, emoções, imaginação. Reconhecia-se também o valor da descrição para a história e para o gênero épico.

***Exemplo:***

Aftônio dá o exemplo da descrição da acrópole de Alexandria.<sup>108</sup>

### **XIII - Tese ou tema**

Tese é o exame lógico de um assunto sob investigação e pode ser de natureza política ou teórica. É o primeiro exercício para introduzir a arguição de dois lados de uma dada questão de natureza geral. Os assuntos são típicos de temas políticos e incluem matérias que se podem debater numa assembleia deliberativa, como “Deve-se casar?”. Temas especulativos ou teóricos incluem questões como “O céu é redondo?”. Ao contrário da hipótese, não é aplicada a um indivíduo específico ou a um conceito pragmático, mas a assuntos gerais.

Esse exercício fornece lista de tópicos de deliberação com a finalidade de descobrir argumentos e organizá-los de maneira efetiva. É ligado à invenção e ao arranjo no gênero deliberativo.

***Instrução:***

Examine uma questão política ou especulativa de ambos os lados: tese e antítese.

- Comece com um exórdio.
- Acrescente uma narração, se couber.
- Apresente argumentos confirmatórios (prova).
- Rebata com oposição (refutação).
- Conclua com um epílogo.
- Considere argumentos baseados em
  - legalidade
  - justiça

---

<sup>108</sup> Refere-se às descrições de Alexandria feitas por Estrabão, *Geografia*, 17, 1, 7 ou por Amiano Marcelino, *Res Gestae*, 22, 7, 1.

- diligência
- praticidade
- decência
- conseqüências

#### **XIV - Defender ou atacar uma lei**

Defender ou atacar uma lei é mais uma declamação do que um *progymnásmata*, mais uma hipótese do que uma tese, mas partilha com a tese a tentativa de questionar os dois lados de um problema, aplicando isso a uma lei específica, real ou ficcional, antiga ou atual. O exercício centrava-se em uma das três questões: a lei estava claramente escrita e era consistente? A lei era conveniente e justa? Devia-se fazê-la cumprir? Baseava-se também numa lista de critérios a que qualquer ação deveria satisfazer: critérios de constitucionalidade, legalidade ou consistência, de justiça, exequibilidade, de vantagem, de honra e de conseqüência. Além disso, a proposta de lei deveria conter uma introdução e apresentar o contraditório. Relaciona-se, principalmente, ao gênero legislativo, mas serve também ao judicial.

##### ***Instrução:***

Discuta os prós e os contras de leis reais, históricas ou mesmo fictícias.

Use os seguintes tópicos:

- Legalidade
- Justiça
- Diligência
- Praticidade
- Decência
- Conseqüências

##### ***Exemplo:***

Aftônio dá o exemplo de oposição à lei que prevê que um adúltero, flagrado no ato, seja morto.

Segundo João Doxaprates,<sup>109</sup> os *progymnasmata* foram criticados por apresentarem uma estrutura considerada fechada, fornecendo aos estudantes listas de coisas a dizer sobre vários assuntos. Seus críticos alegavam que impingiam valores tradicionais e inibiam a criatividade. De fato, o único autor que propôs conceder aos alunos uma maior liberdade, pedindo-lhes que falassem e escrevessem sobre suas próprias experiências, foi Téon. Mas a crítica, no entanto, é infundada. Embora o ensino fosse muito dirigido, a ênfase recaía sempre no ensino da refutação ou na réplica, solicitando o posicionamento dos alunos, a favor ou contra, quanto aos valores tradicionais presentes nos diversos tipos de exercícios. Isso, no mínimo, levava o aprendiz a entender que sempre há muito a se dizer em relação aos dois lados de qualquer questão, o que é útil em todo debate dialético. Os *progymnasmata* são uma miniatura da Retórica. Assim como no aprendizado de um ofício manual há coisas que se deve aprender antes de se adquirir um conhecimento global da arte, também nos *progymnasmata* deve-se começar pelos mais fáceis, como um ferreiro, que precisa saber esquentar o ferro antes de aprender a manipulá-lo.

Em suma, com os exercícios da fábula, da narração e descrição, o aprendiz adquire as competências básicas que o habilitam a escrever ensaios narrativos e descritivos. Com os demais exercícios, ele aprende a arte de comparar e contrastar pessoas, ideias, mitos e outras formas literárias, e, paralelamente, desenvolve competências retóricas e dialéticas de raciocínio argumentativo e persuasivo.

Segundo D'Angelo,<sup>110</sup> para usar os *progymnasmata* hoje é necessário um grande esforço de adaptação. Primeiro porque os *progymnasmata* que herdamos da Antiguidade, como se pôde ver, apresentam poucos exemplos, os exercícios são muito curtos. Tem-se que inferir, detalhar, desenvolver exercícios, exemplos. Segundo, porque, às vezes, é necessário adaptá-los aos tempos modernos, buscando textos atuais.

---

<sup>109</sup> Apud KENNEDY. *Progymnasmata: Greek textbooks of prose composition and rhetoric*, p. 176.

<sup>110</sup> D'ANGELO. *Composition in the Classical Tradition*, 2000.



Cumprе esclarecer, finalmente, que, segundo o preceituado pela Pedagogia Retórica, nessa fase de aprendizagem, a correção dos erros pelo professor não deve ter a pretensão de remover todos os erros, mas somente os mais graves, para não desencorajar o aprendiz, levando-o a não ter esperança de melhoria.

## Capítulo 7

### Refletindo sobre a *imitatio*

Considerando a importância que a *imitatio* tem para a Retórica, especialmente para a Pedagogia Retórica, como se viu no capítulo anterior, dedica-se o presente capítulo a apresentar algumas reflexões sobre essa estratégia.

#### 7.1 A *imitatio* para os antigos

O termo *imitatio/mimesis* (imitação), em sua origem, refere-se à ação ou faculdade de imitar, de copiar, de reproduzir ou representar a natureza, o que, para Aristóteles, é o fundamento da arte.

A *imitatio*, no entanto, não é exclusividade da gênese da arte. Toda atividade humana inclui procedimentos miméticos, pois a capacidade de aprender do ser humano tem muito a ver com a imitação. Por isso, Aristóteles defendia que é a *mimesis* que distingue o ser humano dos animais (Aristóteles, *Poética*, 1, IV).

O conceito de *mimesis* é nuclear na filosofia de Platão, na *Poética* de Aristóteles e no pensamento teórico posterior sobre estética, referindo-se à criação da obra de arte e à forma como se reproduzem objetos preexistentes. Entretanto, não houve na Antiguidade greco-romana um consenso sobre o que seja a *imitatio*. Vejam-se os diferentes conceitos a ela atribuídos por Platão e Aristóteles, por exemplo.

De acordo com a filosofia platônica,<sup>111</sup> a imitação sempre esteve associada ao mundo das aparências e da ilusão. Transferidas essas concepções para a criação intelectual e material, pode-se dizer que a arte não passa de uma sombra, pois, enquanto imagem espelhada, não é, objetivamente, a realidade em si mesma. Para Platão, em *A República*, a imitação é, sobretudo,

---

<sup>111</sup> Em *A República*, Platão discute o conceito de *imitatio* principalmente nos livros III e X, embora se encontrem menções também nos livros II, V, VI, VII e IX.

produção de imagens e resultado de pura inspiração e entusiasmo do artista perante a natureza das coisas aparentemente reais.

Horácio, em sua *Ars poetica*, manifesta o pensamento de seu tempo, afirmando que é mais fácil e mais aconselhável recriar do que criar: a originalidade não tem valor em si; o que foi publicado pertence ao domínio público; importa mais a perfeição, a habilidade, a técnica com que um tema é tratado do que ser o primeiro a apresentá-lo; a marca pessoal do autor se revela em seu estilo.<sup>112</sup>

Já em sua *Poética*, Aristóteles afirma que o poeta é o imitador do real por excelência, mas é também seu intérprete.<sup>113</sup>

O conceito de *imitatio* para os retóricos romanos, embora inspirado em Aristóteles, muito se distancia deste. Para os romanos, como se pode ver em Cícero (*De Oratore*, 2.32-33; 3.31-125) e em *Institutio Oratoria*, de Quintiliano (Livro X), a imitação é tratada como uma estratégia pedagógica, sem fim em si mesma, uma mediação entre um saber preexistente e outro saber reconstruído e, às vezes, até aprimorado, um exercício, um procedimento. Segundo Quintiliano, a sensibilidade está presente na imitação. Na esteira da concepção aristotélica, para Quintiliano, para que se concretize num resultado prático, é necessário que o imitador interprete, avalie, pelos sentimentos, a obra proposta como modelo em sua inteireza. Não se trata, obviamente, de concordar com as ideias contidas no modelo ou de discordar delas, de censurar ou apropriar-se de sua forma e conteúdo, mas, primordialmente, de reconhecer no modelo suas qualidades. Para a Pedagogia Retórica, que é o que nos motiva no momento, é essa a concepção de *imitatio* que interessa.

Ao aprendiz de orador, e ao orador que se quer aperfeiçoar, permite-se a imitação em sentido muito abrangente: é-lhes permitido imitar plenamente

---

<sup>112</sup> Como se pode ver, temas que ocupam o pensamento dos pós-modernos já foram tratados em épocas remotas da história.

<sup>113</sup> Aristóteles, em *Poética*, explora exaustivamente o conceito de *mímesis*, em todas as dez partes da Seção I, nas partes XII, XIV e XV da Seção II e nas partes XXII, XXIII e XXVI da Seção 3.

outros oradores, contemporâneos seus; os oradores de outros tempos, que deixaram por escrito uma obra oratória; as características linguísticas de uma obra literária; partes de uma obra ou o estilo de um poeta.

A imitação, segundo propõe Quintiliano, não é um processo que se verifica na natureza, mas um expediente criado pela mente humana. Esse recurso é, assim, um daqueles mecanismos concebidos pelo homem com o propósito de aprimorar seja a criação intelectual e artística, sejam outras formas de saber dignas de serem imitadas. Constitui, pois, uma indispensável ferramenta a ser levada em conta no processo de formação desse que se pretende um orador ideal, já que grande parte da Retórica está circunscrita ao exercício da imitação (Quintiliano, *Institutio Oratoria*, X, 2,1).

## **7.2 *Imitatio e aemulatio***

Outro conceito relacionado ao de *imitatio* é o de *aemulatio*. A emulação é um procedimento de imitação em que o imitador quer “fazer melhor”, superar ou buscar um resultado diferente. Nesse caso, o imitador é motivado por um gosto extremado pela obra que quer não apenas imitar, mas suplantar. A emulação implica, portanto, rivalidade. A *aemulatio* (em grego, *zélōsis*) é considerada por Aristóteles, quando trata das emoções (*páthos*), uma emoção positiva, opondo-a à inveja, uma emoção má (Aristóteles, *Retorica*, Livro II, 11).

A emulação que aqui interessa, no escopo da Pedagogia Retórica, embora motivada por uma emoção, é o processo de criação que, através da imitação, busca a superação do modelo.

Um aspecto importante da emulação é que ela considera a obra em seu todo. Assim, por exemplo, não se emula uma parte de um discurso ou um de seus aspectos. Trata-se de dois discursos de natureza idêntica, de mesmo tema, que são confrontados por meio da emulação. Muito embora inspirado no discurso original, o discurso emulado não parece cópia, mas outro discurso rival. Já a imitação, diferentemente da emulação, embora também possa

atingir a inteireza da obra, pode limitar-se a uma determinada parte dela, a um aspecto.

Quintiliano (*Institutio Oratoria*, X, 2,17) mostra que as atitudes de imitadores em relação a seus modelos variam muito, indo dos que *se credunt pares* (se acreditam pares dos antigos), passando pelos que *superant* (os que superam), até chegar aos que se consideram imitáveis, dignos de serem imitados.

O imitador pode buscar inspiração para sua oratória no poeta, no historiador ou no filósofo; pode ter como modelo outro orador, ou um de seus discursos; pode selecionar em um autor somente suas melhores qualidades, deixando de lado as que não lhe agradam.

Ainda outro aspecto deve ser considerado: enquanto a imitação pode, em circunstância última, ser um exercício passivo da cópia, da busca pelo “fazer relativamente igual”, uma ferramenta pedagógica, um meio pelo qual se intenta a equação identitária, a emulação é um fim, um produto que tem por característica ostentar, sobre uma base de caráter identitário, um elemento diferenciador. De tudo isso, no entanto, há uma certeza: toda emulação se constrói nos limites da imitação, mas nem toda imitação é motivada pela emulação.

### **7.3 A *imitatio* para a Pedagogia Retórica**

A *imitatio* que se quer abordar aqui é uma sequência de atividades interpretativas e reconstitutivas, usando textos preexistentes para ensinar aos estudantes como criar seus próprios textos. Um dos mais difundidos e duradouros métodos de ensinar a falar e a escrever, ela aparece na Grécia, no século V a.C., foi sistematizado pelos romanos e teve influência contínua na Idade Média, na Renascença e na América dos primórdios, e continua ainda em muitos livros didáticos, mas de uma forma diferente.

A *imitatio* é a contraparte prática (*exercitatio*) da teoria retórica; ocorre em vários níveis e através de muitos métodos. No nível elementar, os estudantes usavam a *imitatio* para aprender os rudimentos de latim e grego,

copiando a pureza da fala de um dado autor. À medida que progrediam, eles aprendiam a analisar o texto (localizar as suas diversas partes), o que levava a vários tipos de análise retórica dos modelos (figuras de linguagem, estratégias argumentativas, padrões de arranjos). Os alunos eram incentivados a usar cadernos em que anotavam passagens dos textos que exemplificassem, notavelmente, conteúdo e forma, as quais eles deveriam imitar em suas falas e composições. Um número de exercícios imitativos era usado para ajudar os alunos a assimilar e a se apropriarem das virtudes de seus modelos literários. Em geral, no entanto, os exercícios imitativos consistiam de imitação de formas do original, atribuindo-lhes um novo conteúdo; ou da imitação do conteúdo, dando-lhe nova forma. A intenção era fornecer um tipo de aprendizagem pela qual os melhores modos de expressão, dos melhores modelos, seriam apropriados, paulatinamente e de forma controlada. Como um método de composição, a *imitatio* é intimamente relacionada aos princípios e práticas da amplificação e variação. Os alunos passam de imitação próxima dos modelos a tipos mais soltos, usando esses modelos progressivamente, como ponto de partida para composições longas e com envolvimento pessoal, de sua própria criação.

O sistema romano completo era constituído pela aprendizagem cuidadosa e detalhada de modelos de textos em um processo de sete passos:

- a) Leitura de um texto, em voz alta (*lectio*), pelo mestre ou por estudante avançado. O texto deve ser cuidadosamente escolhido. Pode-se, também, eventualmente, apresentar textos defeituosos, para que o aprendiz saiba distinguir entre um bom e um mau texto. Um princípio educacional introduzido por Quintiliano é que nenhuma atividade deve ter só um objetivo. No caso da *lectio*, os estudantes não apenas ouvem a forma, o ritmo do texto, mas também devem entrar em contato com textos que expressem condutas moralmente salutares.
- b) Análise do texto (*praelectio*), em que o mestre dissecava, literalmente, o texto, numa leitura detalhada, apontando a dicção, figuras, a sintaxe, etc., mostrando como o autor fez boas (ou, em alguns casos, más) escolhas de vocabulário, da organização, das figuras. Como se

trata de um texto escrito, mas trabalhado oralmente, a *praelectio* serve também para treinar o ouvido do aluno para os exercícios posteriores de análise de argumentos nos discursos.

- c) Memorização de modelos – Quintiliano é convicto de que a memorização de modelos não só fortalece a memória, mas também fornece ao aprendiz abundância das melhores palavras, figuras e frases, para futuras utilizações em seus textos. Segundo Quintiliano, a memorização é especialmente útil para os muito jovens, que não têm ainda a capacidade intelectual de análise de seus textos. Entende que os textos a serem memorizados devem ser da melhor qualidade. Quando o aluno elaborar um texto bom, melhor que o de costume, pode memorizá-lo. Memorizar textos defeituosos faz com que os erros sejam perpetuados.
- d) Paráfrase dos modelos – Recontar algo com as próprias palavras começa já nos primeiros estágios dos alunos no programa. Por exemplo, recontar, primeiro oralmente depois por escrito, uma fábula de Esopo. Posteriormente, os textos originais vão se tornando mais complexos. Os objetivos da paráfrase são: levar o aluno a ir se acostumando a se apoiar mais na estrutura do modelo do que nas palavras e a começar a desenvolver um estilo pessoal. Sugere que se proponha aos alunos recontar mais de uma vez a mesma história, começando-a do meio ou do fim. Devem-se apontar os erros dos alunos, mas também elogiar suas conquistas. O mestre deve também dar liberdade de invenção nos primeiros estágios e tolerar as faltas, que poderão ser corrigidas mais à frente, quando o aprendiz estiver mais desenvolvido (Quintiliano, *Institutio Oratoria*, II. 4.15).
- e) Tradução – Essa modalidade inclui: tradução interlingual, do grego para o latim e vice-versa, da prosa latina para o verso grego e vice-versa, e intralingual, da prosa latina para verso latino ou vice-versa; reduzir ou amplificar o modelo, em prosa ou verso; alterar o estilo de plano para grandioso e vice-versa. Segundo Quintiliano, embora esse tipo de exercício seja difícil, é o mais eficiente. Um conhecimento seguro do modelo é fundamental.
- f) Recitar paráfrases ou traduções – União entre o oral e o escrito. Depois de o aluno ter lido o texto-base analiticamente, escreve sua paráfrase ou tradução e depois apresenta oralmente para toda a classe, em voz alta, a leitura do texto ou o texto memorizado.
- g) Correção das paráfrases ou transliteração, sempre incluindo um público, grupo crítico de trabalho dos alunos, o que permite o

juízo professor/aluno e aluno/aluno, e enfatiza uma aprendizagem colaborativa. Segundo Quintiliano, uma vantagem dessa modalidade é que todos os alunos ouvem as correções do mestre e se beneficiam com elas e ouvem também a correção feita pelos próprios colegas.

No sistema romano, a *imitatio* é constante, e os modelos mudam em complexidade, à medida que o ensino avança, redundando sempre em composição mais original.

Segundo James Murphy,<sup>114</sup> a prática instrucional da imitação opera efetivamente como um instrumento para o desenvolvimento e recuperação numa pedagogia de produção textual centrada no aluno. Nesse contexto, a imitação pode acelerar a aquisição da língua natural e desenvolver a competência, permitindo ao estudante focalizar sua atenção em problemas pessoais e particulares de redação, sejam eles estruturais, contedúísticos ou estilísticos. A imitação não precisa violar o princípio subjacente da escritura como processo, uma vez que pode ser implementada para sanar os problemas particulares do aluno, que vão aparecendo no curso da escritura em uma situação retórica real. Analisando e emulando modelos dentro de tal situação, o escritor inexperiente é introduzido à ideia de textualidade, à realidade das escolhas do escritor e às relações que existem entre elas. A imitação não viola o sentido de escrever como descoberta, associada com a teoria de imaginação e desenvolvimento cognitivo. Ao estudante deve-se permitir que descubra por si só um processo de escritura natural, enquanto a tarefa do professor é familiarizá-lo com as opções disponíveis. Imitando uma variedade de modelos e internalizando os diversos padrões linguísticos, os aprendizes passam a dominar formas alternativas de expressão e se tornam efetivos escritores, com estilo e independência de pensamento.

A imitação, desde a Antiguidade até os dias de hoje, está presente em todo processo educativo, mas é, muitas vezes, associada a um ensino mecânico,

---

<sup>114</sup> MURPHY. *A short history of writing instruction from Ancient Greece to Twentieth Century America*, p. 228.



num entendimento de educação que pressupõe que os modelos são fielmente reproduzidos pelos aprendizes.<sup>115</sup>

Na Idade Média, prevaleceu o sistema romano, inspirado principalmente em Quintiliano. A *imitatio*, segundo Woods,<sup>116</sup> era usada principalmente para o ensino dos mais jovens. De acordo com Abbott: “Se há uma constante na educação na Renascença, é uma crença na necessidade, mesmo na inevitabilidade da imitação como principal método de aprendizagem. A imitação se faz necessária pela própria condição humana”,<sup>117</sup> posição corroborada já por Juan Luis Vives:

Embora seja natural falar, todos os discursos pertencem a uma arte que não nos foi dada no nascimento, uma vez que a natureza moldou o homem, na maior parte, estranhamente hostil à arte. Já que ela nos deixou nascer ignorantes e absolutamente sem habilidade para todas as artes, nós precisamos da imitação. [...] A expressão humana, em particular, exige a imitação para se aperfeiçoar.<sup>118</sup>

#### 7.4 A imitação na Modernidade

Com o passar dos séculos, em decorrência das profundas mudanças por que o mundo passou, a Retórica, em especial a Pedagogia Retórica, foi sendo modificada e até mesmo descaracterizada. Foi um movimento lento, com idas e voltas, até praticamente a sua substituição por outros modelos. Apesar de tudo, alguns de seus pressupostos prevaleceram de alguma forma.

---

<sup>115</sup> FERNANDES. A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da Educação e do ensino de Arte, p. 157-169.

<sup>116</sup> WOODS, in: MURPHY. *A short history of writing instruction from Ancient Greece to Twentieth Century America*, p. 87.

<sup>117</sup> Tradução da autora para: “If there is one constant in Renaissance education it is a belief in the necessity, indeed, the inevitability of imitation as the principal method of learning. Imitation is made necessary by the human condition” (ABBOTT, in: MURPHY. *A short history of Writing Instruction from Ancient Greece to Twentieth Century America*, p. 109).

<sup>118</sup> Tradução da autora para: “Although it is natural do talk, yet all discourse whatsoever belongs to an “art” which was not bestowed upon us at birth, since nature has fashioned man, for the most part, strangely hostile to “art”. Since she lets us be born ignorant and absolutely skiless of all arts we require imitation. [...] Human expression, in particular, requires imitation to perfect” (VIVES. *De ratione dicendi*, p. 189).

A imitação, no entanto, na atualidade, apesar de utilizada no ensino, é pouco discutida, pois, ou é tratada como um processo natural, espontâneo, ou é considerada, como estratégia de ensino, como algo negativo: entende-se que a imitação restringe a criatividade e impede a livre expressão do aprendiz, uma vez que se entende que a imitação é fazer igual de maneira mecânica.

#### **7.4.1 A imitação em Vygotski**

O conceito de imitação, sob a ótica Lev Vygotski, no entanto, diferentemente de Jean Piaget (1978) e dos behavioristas, apresenta as bases necessárias para um novo e atual entendimento da imitação no processo de aprendizagem. Para Vygotski, através da imitação, as crianças fazem uma recriação e não a mera cópia do mundo em que vivem, pois, ao se apropriarem dos conhecimentos historicamente acumulados, transformam-se e transformam esses conhecimentos. A imitação é inerente ao processo de aprendizagem, sofrendo determinações históricas e culturais, não de forma mítica ou mecânica, mas como um determinante para a aquisição do conhecimento e, por consequência, para o desenvolvimento do aluno.

A imitação é uma atividade intelectual em que o indivíduo age sob a influência do outro, porém, incorpora o saber conforme o nível de desenvolvimento em que se encontra, permitindo que o ser humano entre em contato com a cultura existente. Essa abordagem é totalmente diversa da abordagem tradicional, para a qual a imitação é cópia mecânica.

Vygotski, em sua psicologia sócio-histórica, chega ao cerne do fenômeno, ultrapassando a visão naturalizada e a mecânica da imitação. Mas, para ele, pode-se também entender a imitação num sentido restrito, mecânico, de cópia do real; ele acha que essa imitação também contribui para a acumulação do conhecimento, para a formação de habilidades. Para o autor, num sentido amplo, a imitação, se for compreendida na perspectiva sócio-histórica, com uma atividade humana carregada de intencionalidade e de

elaboração intelectual, é a base sobre a qual ocorre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento do ser humano. Segundo Vygotski,

Na velha psicologia e no senso comum, consolidou-se a opinião segundo a qual a imitação é uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, costuma-se considerar que, quando a criança resolve um problema com alguma ajuda, essa solução não ilustra o desenvolvimento do seu intelecto. Considera-se que se pode imitar qualquer coisa. O que eu posso fazer por imitação ainda não diz nada a respeito da minha própria inteligência e não pode caracterizar de maneira nenhuma o estado do meu desenvolvimento. Mas esta concepção é totalmente falsa.<sup>119</sup>

As pesquisas de Vygotski provam que só é possível imitar aquilo que está na zona de potencialidades intelectuais. Por exemplo, se uma criança não sabe desenhar, mesmo que um grande desenhista mostre a ela como desenhar, ela não conseguirá fazê-lo. Se a criança já sabe desenhar, porém tem dificuldade com uma determinada técnica, a demonstração de como se faz a levará à solução, ou seja, para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar, para além do que já se sabe fazer, para o que não se sabe fazer:

o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência; o desenvolvimento decorrente da imitação é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisso se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal

---

<sup>119</sup> VYGOTSKI. *A construção do pensamento e da linguagem*, p. 328.

em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento.<sup>120</sup>

Vê-se, pois, que se distinguem duas formas de imitação: uma é a imitação como uma atividade intelectual, que leva a uma reelaboração de conhecimentos, e a outra é a cópia mecânica, que serve para adestrar, para ampliar e formar habilidades, mas não contribui para o desenvolvimento intelectual. A diferença entre a imitação no macaco e no ser humano, portanto, é que o animal, mesmo o mais inteligente, é incapaz de desenvolver as suas faculdades intelectuais através da imitação, ele só pode ser adestrado; já no ser humano, a imitação desencadeia uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento, fortalecendo e acrescentando habilidades ainda não manifestas.

Vygotski afirma categoricamente que renuncia ao entendimento da imitação como uma simples formação de hábitos e a compreende como uma atividade essencial no desenvolvimento das formas superiores do comportamento humano.<sup>121</sup>

### **7.5 A imitação na atualidade**

Embora não se a reconheça explicitamente, no ensino da produção textual, na atualidade, a imitação está presente, considerada como algo natural e espontâneo. Por exemplo, entende-se que o aluno precisa ler muito, e que lendo muito ele saberá escrever. Isso implica entender que o aluno imita naturalmente, espontaneamente, sem ajuda do professor, que ele aprende sozinho; implica, também, considerar num só bloco leitura e escritura, processos cognitivos diferentes.

Pós-modernamente, outros estudiosos têm igualmente legitimado a imitação. Robert Stam,<sup>122</sup> por exemplo, na esteira do pensamento de Mikhail

---

<sup>120</sup> VYGOTSKI. *A construção do pensamento e da linguagem*, p. 331.

<sup>121</sup> VYGOTSKI. *A construção do pensamento e da linguagem*, p. 151.

<sup>122</sup> STAM. *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*, p. 64.

Bakhtin, diz que se pode entender a imitação como um processo dialógico contínuo, no qual nós comparamos a obra que já conhecemos com a que estamos experienciando.

A semiótica francesa e a teorização pós-estruturalista da intertextualidade (Barthes, 1987, 1997; Kristeva 1974) têm desempenhado um papel importante para um novo entendimento das noções pós-românticas de originalidade, univocidade e autonomia, que eram dominantes. Ao invés disso, diz-se que textos são mosaicos de citações que são visíveis e invisíveis, audíveis e silenciosas, elas sempre já foram escritas e ouvidas, e porque não dizer, imitadas.

Enfatizando a relação de obras individuais com outras obras e com todo um sistema cultural, Aristóteles via a *imitatio* como parte do comportamento instintivo dos humanos e a fonte de prazer na arte. A imitação das grandes obras de arte não era somente nem um modo de se apropriar dos grandes, nem só de oferecer um modelo pedagógico. A imitação não era uma cópia escrava, era também criação. Nas obras da imaginação humana, a imitação é a norma, não a exceção.

A imitação oferece uma âncora efetiva no passado, no paradoxo de repetir como fonte de liberdade.

## Capítulo 8

### Detalhamento das Sugestões de Atividades de Produção Textual Escrita de acordo com a Pedagogia Retórica

Nesta seção, apresentamos uma explanação detalhada das propostas de atividades sugeridas para o ensino de produção textual. Cumpre ressaltar que elas foram arroladas pela professora Eliana Amarante de Mendonça Mendes,<sup>123</sup> com base em extensa pesquisa. Aqui fazemos uso desse material em razão de o considerarmos bastante efetivo. Vale salientar, como faz Mendes em sua tese, que a fim de que sejam efetivamente usadas como atividades de produção textual, essas propostas “precisariam ser trabalhadas e detalhadas, textos adequados deveriam ser buscados, os conteúdos deveriam ser pensados em função do nível do curso, do desenvolvimento da turma, da idade dos aprendizes, e em alguns casos, da área de conhecimento do alunado”.<sup>124</sup> É justamente isso o que propõe esta pesquisa, considerando o intuito de desenvolver um modelo-piloto de propostas de produção textual escrita, em língua portuguesa, dirigidas para o Ensino Médio, e de registrá-las de maneira amplificada, como mencionado nos objetivos deste trabalho.

Desse modo, são objetivos dessas propostas:

- demonstrar como a Pedagogia Retórica é bastante extensa e completa, buscando auxiliar e completar as pedagogias atuais para o ensino da produção textual;
- expor, na prática, como trabalhar com a Pedagogia Retórica, apresentando alguns exemplos das inúmeras possibilidades, dos diversos tipos de atividades que ela oferece.

É importante lembrar que as propostas de atividades são apresentadas, na Parte II deste trabalho, seguindo uma ordem progressiva de

---

<sup>123</sup> Cf.: MENDES. *A produção textual: revitalizando a pedagogia retórica*.

<sup>124</sup> MENDES. *A produção textual: revitalizando a pedagogia retórica*, p. 229.

dificuldade.<sup>125</sup> Essa ordem pode, naturalmente, variar. No entanto, recomendamos que, de início, se trabalhe com exercícios de imitação do conteúdo: primeiro os exercícios de retextualização gênero/gênero, em seguida, outros tipos de retextualização, depois, os de retextualização do oral para o escrito, e, por último, as paráfrases. Logo após, sugerimos que se apliquem exercícios de amplificação e abreviação, depois os de imitação da forma; e, finalmente, os de criação.

Passamos, a seguir, a uma visão geral das atividades que, com base na Pedagogia Retórica, compõem o modelo-piloto que desdobramos na próxima seção.

**1. Exemplos de atividades de retextualização de um gênero para outro (imitação de conteúdo).<sup>126</sup>**

- Carta pessoal para e-mail.
- Artigo de opinião para entrevista.
- Entrevista para artigo de opinião.
- De tabela/gráfico para artigo científico.
- De artigo científico para tabela/gráfico.
- Artigo científico para artigo de divulgação científica.
- De infográfico para artigo de divulgação científica.
- De artigo de divulgação científica para infográfico.<sup>127</sup>
- De charge para texto discursivo.
- De texto discursivo para charge.<sup>128</sup>
- Poesia para prosa poética.

---

<sup>125</sup> Essa ordem foi a que se revelou mais produtiva em cursos de produção textual para calouros da UFMG, ministrados pela professora Eliana Amarante de Mendonça Mendes.

<sup>126</sup> Nesse tipo de atividade, o aprendiz vai reescrever textos-modelo, mudando a forma e preservando o conteúdo. Não se exige dele, nessa fase, ter ideias, criar conteúdos. As ideias, os conteúdos, já estão dados no texto original. O aprendiz tem que se preocupar somente com a forma. O professor pode, no início, exigir não só fidelidade ao original, mas uma “tradução” mais literal. Depois, pode passar a dar maior liberdade ao aluno.

<sup>127</sup> Essa atividade é apropriada para um trabalho em grupo, ou para um projeto coletivo, uma vez que demanda habilidades específicas como desenhos, fotos, etc.

<sup>128</sup> Esta atividade é interessante, desde que haja alunos com aptidão para ilustração.

- Prosa poética para poesia.
- De conto/crônica para texto teatral.
- De texto teatral para conto/crônica.
- De conto/crônica para roteiro cinematográfico.
- Retextualizar, passando de carta do leitor a artigo jornalístico.
- Retextualizar, passando de artigo jornalístico a editorial.

**2. Exemplos de atividades de retextualização de uma variedade linguística para outra variedade (imitação de conteúdo).**

- Retextualizar, passando de uma variante regional para outra (no Brasil, sul/nordeste; sudeste/sul; sudeste/nordeste etc.).
- Retextualizar, passando do português lusitano para o português brasileiro.
- Retextualizar, passando de linguagem arcaica para linguagem contemporânea.
- Retextualizar, passando de uma variante social para outra (dimensão relativa à classe social, socioeconômica, escolaridade, profissão etc.).
- Retextualizar, passando de um texto vazado em gíria para um texto em língua-padrão.
- Retextualizar, passando de uma variante relativa à idade para outra (incluindo as gerações).
- Retextualizar, passando de linguagem infantil para linguagem adulta.
- Retextualizar, passando de linguagem adulta para linguagem infantil.
- Retextualizar, passando de uma variante da dimensão do sexo (gênero) para outra.
- Retextualizar, passando de uma variante da dimensão da função para outra (por exemplo, plural de modéstia).
- Retextualizar, passando de um grau de formalismo para outro (hiperformal, formal, semiformal, informal, pessoal).<sup>129</sup>
- Retextualizar, passando de uma sintonia (*status*, tecnicidade, cortesia, norma linguística) para outra.

---

<sup>129</sup> BOWEN, J. Donald. Da variação múltipla de registro no ensino de inglês. In SOARES. *Didática de Português*, p. 101-114.



### **3. Exemplos de outros tipos de retextualização (imitação de conteúdo).**

- Retextualizar um texto narrativo, usando o presente narrativo.
- Retextualizar um texto narrativo (em crônicas, lendas, histórias), passando do presente narrativo para o passado.
- Retextualizar um texto narrativo, passando do passado para o tempo futuro (imaginação do futuro).
- Retextualizar um texto narrativo, mudando a ordem cronológica.
- Retextualizar um texto narrativo, começando do fim para o início.
- Retextualizar um texto narrativo, começando do meio para o início.
- Retextualizar um texto narrativo, mudando o narrador.
- Retextualizar uma descrição, descrevendo uma mulher em vez de um homem, ou vice-versa.
- Retextualizar um texto, substituindo, quando couber, o indeterminado “se” por “você”, em uso indeterminado.
- Retextualizar um texto, substituindo, o “você”, em uso indeterminado, pelo indeterminado “se”.
- Retextualizar um texto, mudando de uma afirmação positiva para uma negativa.
- Retextualizar um texto, mudando de uma afirmação negativa para uma positiva.
- Retextualizar um texto, substituindo o discurso indireto pelo discurso direto.
- Retextualizar um texto, substituindo o discurso direto pelo indireto.
- Retextualizar um texto, substituindo o discurso direto pelo indireto livre.
- Retextualizar um texto, substituindo, quando couber, a ativa pela passiva.
- Retextualizar um texto, substituindo, quando couber, a passiva sintética pela analítica.
- Retextualizar um texto, substituindo, quando couber, as orações reduzidas por estendidas.
- Retextualizar um texto, substituindo, quando couber, as orações estendidas por reduzidas.
- Retextualizar um texto, substituindo metáforas e outras figuras por linguagem denotativa.

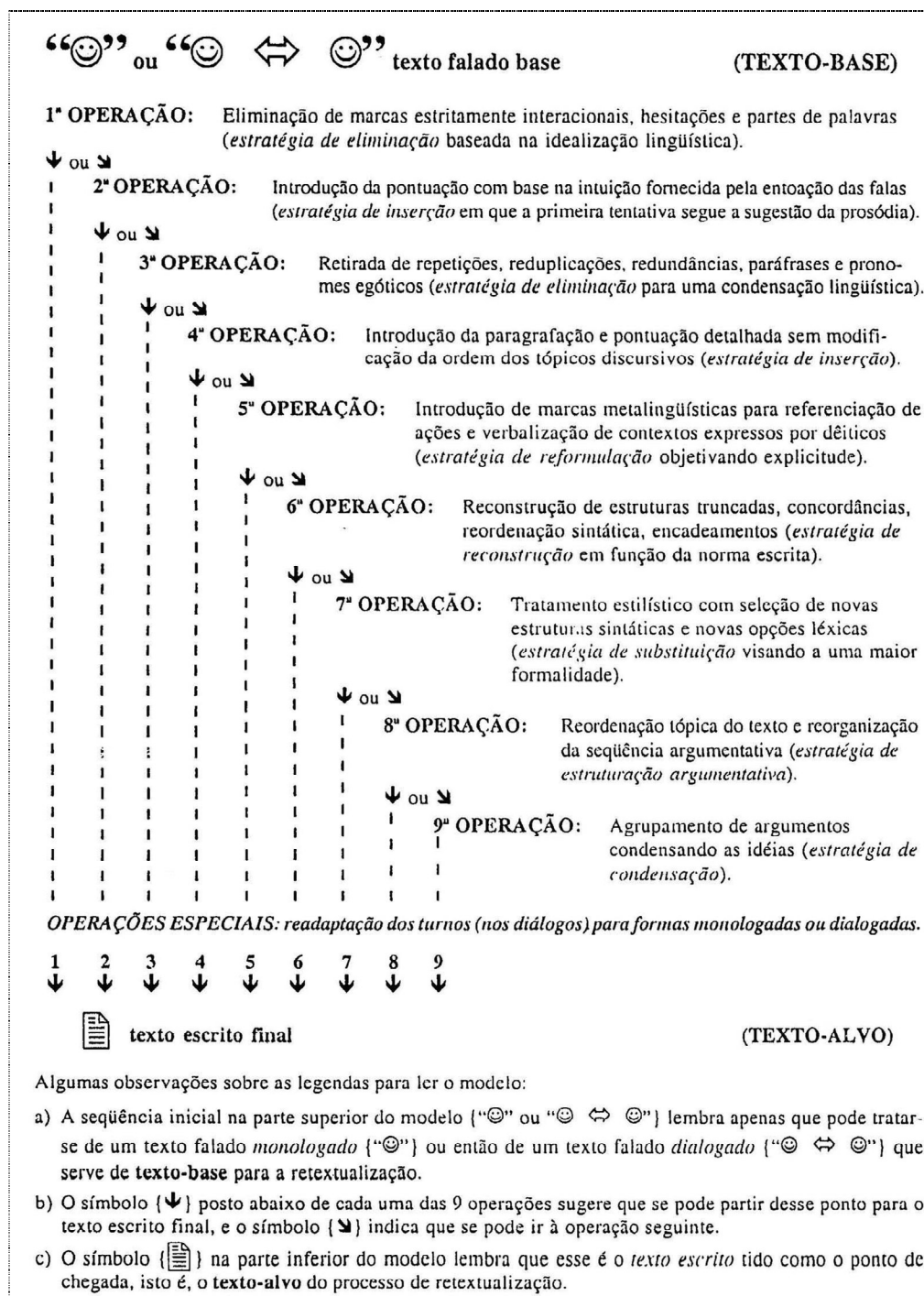
- Retextualizar um texto, substituindo a linguagem denotativa por linguagem figurada.
- Retextualizar um texto, não usando os verbos “ser”, “estar”, “ter” e “haver”.
- Retextualizar um texto, concebido para uma audiência determinada, mudando a audiência. Por exemplo, retextualizar uma publicidade, pensada para a Classe A, dirigindo-a à Classe C.
- Retextualizar um texto, mudando o kairós (oportunidade). Por exemplo, retextualizar um discurso, pensado para uma época de crise econômica, adaptando-o para uma época de grande riqueza.

**4. Exemplos de atividades de retextualização da língua oral para a língua escrita (imitação de conteúdo).**

- Apresenta-se a transcrição de uma narrativa oral, feita ou providenciada pelo professor.
- Mostra-se aos alunos, analisando o texto, como a língua oral é diferente da escrita.
- Pede-se aos alunos, em duplas, para retextualizar uma narrativa, do oral para o escrito.
- O professor faz um trecho juntamente com os alunos.
- Algumas duplas apresentam seus textos para a turma.
- Os demais alunos e o professor comentam os trabalhos feitos.

Dependendo do estágio da turma, pode-se trabalhar com os alunos o esquema de retextualização oral/escrito de Marchuschi (2001), devidamente explicado pelo professor, como mostrado a seguir.

Figura 1: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



## **5. Atividades de amplificação (atividade de criação contextualizada).**

Esse tipo de atividade é baseado num original que deve ser amplificado. Embora seja um exercício de criação, de conteúdo, ele conta com o apoio do texto-base, o que constitui um facilitador para o aprendiz.

### **5.1 Exemplos de atividades de amplificação**

- Inserir um diálogo numa fábula.
- Amplificar um provérbio ou uma máxima.
- Incluir uma descrição em um texto narrativo.
- Incluir um diálogo num texto narrativo.
- Detalhar algo que foi expresso sumariamente e de modo genérico.
- Amplificar a narração de um fato acontecido, inserindo as causas subjacentes a ele.
- Amplificar o relato de uma matéria, enumerando-se as circunstâncias dela concomitantes ou resultantes.
- Amplificar um texto, inserindo uma descrição de coisas, tempos, lugares, pessoas, apresentando-os como um quadro pintado a cores, uma descrição vívida (*evidentia*).
- Amplificar, interrompendo a narrativa e introduzindo, *excursus*, algo sobre algo ou alguém mencionado nela, que seja útil para esclarecimento do assunto principal.
- Amplificar um texto, introduzindo uma comparação de algum personagem ou fato narrado com outro fato ou personagem.
- Amplificar um texto, inserindo proposições lógicas.
- Amplificar um texto, inserindo provas e argumentos.
- Amplificar um texto, inserindo exemplos. Estes podem ser escolhidos por similitude, contrário, comparação, hipérbole, epíteto, imago, metáfora, alegoria.
- Amplificar um texto, usando fábulas, parábolas e apólogos para exemplificar.
- Amplificar um texto, aumentando as partes do discurso: inserir uma conclusão ou introdução, apresentar uma refutação a um argumento.
- Amplificar um resumo, transformando-o em uma resenha.
- Amplificar um texto, criando um *lead* para um texto narrativo, transformando-o em artigo jornalístico.

- Amplificar um texto, transformando uma notícia em uma reportagem.
- Amplificar um texto, transformando um anúncio publicitário num texto descritivo.
- Amplificar um texto, transformando um classificado num texto descritivo.

## **6. Atividades de retextualização com abreviação (imitação de conteúdo)**

### **6.1 Exemplos de atividades de abreviação**

- Resumir um texto de 1000 palavras para 800 palavras.
- Resumir um texto de 1000 palavras para 500 palavras, etc.
- Resumir um texto, sob a forma de palavras-chave.
- Resumir um texto, transformando uma resenha em um resumo.
- Resumir um texto, criando texto para legendagem intralingual.
- Resumir um texto, transformando uma reportagem em um artigo jornalístico.
- Resumir um texto, transformando uma reportagem numa notícia.
- Resumir um texto, transformando uma notícia numa nota jornalística.
- Resumir um texto, transformando uma descrição num classificado de jornal.

## **7. Exemplos de atividades de imitação da forma.**

Esse tipo de atividade, bem mais complexo que os anteriores, exige ainda do aprendiz a imitação, mas somente da forma. Cabe aqui ao professor, a partir de textos vazados em diversos gêneros e tipos textuais prototípicos, estabelecer suas formas, de preferência em trabalho conjunto com os alunos. Feito isso, os alunos, de posse de fórmulas textuais, roteiros, esboços detalhados, vão produzir seus próprios textos. Não se trata ainda de criação plena, uma vez que os assuntos, as ideias básicas e o roteiro são fornecidos pelo mestre. Os paradigmas dos tópicos de invenção,<sup>130</sup> além de serem usados para a *inuentio*, também podem ser usados nesse tipo de exercício. Nos

---

<sup>130</sup> Vejam-se os paradigmas para os tópicos propostos por Frank D'Angelo, em *A conceptual theory of rhetoric*.

*progymnasmata*, como se viu no Capítulo 6, há vários exemplos desse tipo de atividade. Outra possibilidade de imitação da forma é trabalhar com poemas simples, de forma fixa, desafiando os alunos a compor uma quadrinha, um soneto, etc. O trabalho de composição literária, no entanto, deve ser uma atividade opcional para o aluno. De qualquer forma, não pode ser avaliada como outros tipos de texto.

### **8. Paráfrase (imitação de conteúdo)**

A paráfrase é uma atividade mais complexa, uma vez que, assim como a tradução interlingual, afeta o original em sua totalidade. Portanto, deve ser usada para alunos mais avançados. Sugere-se começar com textos pequenos, mais simples, e ir, aos poucos, aumentando a extensão e a complexidade dos textos.

- Primeiramente é feita a leitura do texto em voz alta, pelo professor ou um aluno adiantado. Os alunos acompanham, lendo o texto em voz baixa.
- O professor faz a análise do texto: apresenta a sua leitura, sua interpretação e explica palavras e estruturas difíceis, quando for o caso, e esclarece sobre o gênero em causa.
- O professor, após explicar o que é paráfrase, solicita que os alunos, trabalhando em duplas, façam uma paráfrase do texto.
- O primeiro parágrafo é trabalhado pelo professor, juntamente com os alunos. É importante informar que não é necessário alterar tudo, mesmo porque nem sempre isso é possível.
- As duplas apresentam sua paráfrase para a turma.
- O professor comenta oralmente os trabalhos e mostra a diversidade de textos gerados com base em um mesmo original.

É indicado que se proponha exercícios de paráfrase dos diversos gêneros e tipos textuais que se pretende abordar. No início, deve-se escolher textos que sejam os protótipos de cada gênero. Embora se saiba que os gêneros são instáveis, é necessário conhecer primeiro os protótipos. Posteriormente, podem ser apresentadas as variações e até mesmo os gêneros híbridos. Por meio dessas paráfrases, o aluno vai aprofundar seus conhecimentos sobre os

gêneros e desenvolver sua capacidade de produzir textos nesses gêneros. Depois de feito o primeiro exercício de paráfrase, dependendo do estágio da turma, o professor pode apresentar para os alunos os tipos de paráfrase existentes, apoiando-se, por exemplo, na tipologia abaixo:<sup>131</sup>

### **8.1 Tipos de paráfrase**

Há vários tipos de paráfrase, conforme o tipo de transformação operada no texto original e conforme o tipo de significação envolvido: a significação linguística, a significação referencial, a pragmática e a simbólica.

#### **1º A significação linguística (a paráfrase linguística)**

O plano linguístico conduz a uma decodificação que se apoia no sentido linguístico. É a paráfrase propriamente dita, que se reconhece na seguinte formulação:

⇒ *Dadas duas sequências X e Y, Y reformula, de modo literal, o sentido literal de X.*

#### **Exemplos:**

Comprei um carro. => 'Comprei um automóvel.'

Ele não é mais solteiro => 'Ele é casado.'

Todo mundo se lembra dele. => 'Ninguém se esquece dele.'

Ele murmurou uma prece. => 'Ele sussurrou uma prece.'

Ele reinou 30 anos => 'Ele ocupou o trono 30 anos.'

Farinha é difícil de comer. => 'É difícil comer farinha.'

#### **2º As significações extralinguísticas**

É preciso reconhecer que existem níveis de paráfrases, que vão do mais linguístico, ligado à forma, ao menos literal, isto é, à interpretação mais livre. Segundo Catherine Fuchs, é preciso distinguir, ainda, nesse *continuum*

---

<sup>131</sup> FUCHS. *La paraphrase*, 1982.

interpretativo, três níveis, além do linguístico: o nível referencial, o nível pragmático e o nível simbólico.

### **a) O nível referencial (paráfrase referencial)**

Na significação referencial, o sujeito da enunciação ancora o enunciado na situação enunciativa, no eu-aqui- agora, que exige conhecimentos compartilhados entre o interlocutor e interlocutário. Na verdade, a paráfrase pressupõe mais do que a estrutura linguística, mais do que a simples correspondência de formas sintáticas. Implica também a situação em que entram os participantes: o locutor com sua intenção, e o alocutário, com sua recepção, com sua interpretação.

- **A referência de termos anafóricos**

**Exemplo:**

Muitas pessoas amam seu pai. => 'Muitas pessoas amam o pai de X.' => 'Muitas pessoas amam seu próprio pai.'

- **A referência de termos dêiticos**

**Exemplos:**

É bom trabalhar aqui. => 'É bom trabalhar na UFMG.'

Ele vai te encontrar lá em cima. => 'Ele vai te encontrar lá no quarto andar da Reitoria.'

- **A referência de descrições definidas**

**Exemplos:**

O autor de *Grande Sertão: veredas* já morreu. => 'Guimarães Rosa já morreu.'

Édipo queria casar com Jocasta. => 'Édipo queria casar com sua mãe (a mãe de Édipo).'

### **b) O nível pragmático (paráfrase pragmática)**

No plano pragmático, a paráfrase se baseia nas intenções do locutor, seu envolvimento com o ato de fala (valores ilocutórios) e nos efeitos sobre o receptor (valores perlocucionários). O reconhecimento desse tipo de paráfrase



depende da devida aceitação de que, para além da referência, do espaço e do tempo, há também os participantes mediados pela linguagem, a qual não é considerada como uma estrutura independente daqueles que a produzem e a interpretam. Para Austin (1990), a fala compreende:

- um aspecto locucionário: a forma fonética de que se reveste, a construção gramatical em que se veicula e o sentido associado;
- um aspecto ilocucionário: o valor do ato praticado pelo falante ao proferir certas palavras em determinada situação;
- um aspecto perlocucionário: o efeito produzido pelo ato nos sentimentos, pensamentos ou ações do ouvinte, do próprio falante ou de outras pessoas.

Resumindo, um ato locucionário diz respeito ao fato de se dizer alguma coisa, de se estabelecer uma predicação sobre um estado de coisas. Um ato ilocucionário é aquele que praticamos ao dizer alguma coisa: é o que fazemos ao dizer o que dizemos. Por fim, o ato perlocucionário refere-se ao efeito sobre o ouvinte, quando da enunciação de uma frase, seja este efeito intencional ou não.

***Exemplos:***

Eu virei! => ‘Eu prometo que virei.’

Está muito frio aqui. => ‘Feche a janela!’

A lixeira está cheia. => ‘Esvazie a lixeira!’

– Você tem fogo? – Sim. Eu tenho fogo.’ => ‘– Sim. Posso acender o seu cigarro.’

**c) O nível simbólico – A interpretação simbólica:  
*sentido literal/sentido não literal***

O último nível, o simbólico, é fundado nas figuras de estilo e nos gêneros literários, sendo a metáfora e a alegoria as mais recorrentes nesse tipo de paráfrase. Nesse nível, a paráfrase não é consensual, já que sua interpretação fica na dependência da capacidade dos interlocutores perceberem as figuras, o que vai depender de um conhecimento compartilhado entre os

mesmos. Pode não haver consenso até mesmo quanto à ocorrência ou não de traços alegóricos e metafóricos.

***Exemplos:***

Esta mulher não é nada magra. => ‘Esta mulher é eminentemente gorda.’

Ela tem uma língua de cobra. => ‘Ela fala mal de todo mundo.’

### ***8.2 Reparáfrase***

Esse tipo de exercício, a reparáfrase, se apoia na atividade anterior, na paráfrase já feita, que vai agora ser a base para outra paráfrase a ser feita pela dupla de alunos.

- O professor sorteia algumas duplas para apresentar sua reparáfrase para a turma.
- O professor comenta inadequações e mostra mais uma vez a diversidade dos textos gerados.

Dando sequência às atividades de paráfrase, o professor propõe o seguinte desafio: cada dupla, baseando-se na paráfrase e na reparáfrase feitas, vai tentar voltar ao original, sem consultá-lo. Esse tipo de exercício tem o objetivo de ativar a memória dos alunos. O que importa, no caso, é o esforço para lembrar; não se cobram resultados.

- O professor sorteia algumas duplas para apresentarem seu trabalho para a turma. As outras duplas acompanham a apresentação, conferindo com o original.

### ***9. Tradução interlingual***

Caso os alunos já tenham algum conhecimento de línguas estrangeiras, e o professor também, pode-se propor atividades de tradução. Traduzir é um bom treinamento de produção textual. A extensão do original vai depender do nível dos alunos, tanto na língua materna como na língua estrangeira.

- O trabalho deve ser feito em duplas.
- Algumas duplas apresentam suas traduções para a turma.
- O professor faz seus comentários oralmente.

- Na aula seguinte, sem consultar o original, as duplas vão tentar voltar ao texto original. O professor faz os comentários pertinentes, oralmente.

### ***10. Parodiar textos de gêneros diversos***

A paródia, embora parta de uma imitação, vai muito além. Exige muita criatividade e sensibilidade do parodista. Trata-se, portanto, de um exercício possível somente para alguns aprendizes.

### ***11. Atividade de criação (inuentio)***

Essa fase consiste no coroamento do processo de aprendizagem da produção textual. Aqui, o aprendiz vai realmente criar seus próprios textos. Já tendo passado pela etapa de imitação, da forma e do conteúdo, e pelas fases da amplificação e da redução textual, ele já está preparado para passar a uma fase autônoma. Mas, mesmo nessa fase, conforme a Pedagogia Retórica, a aprendizagem ainda será apoiada. Os cânones da Retórica, principalmente a *inuentio*, a *dispositio* e o estilo, vão ser explicitamente utilizados para o ensino da criação textual:

- Através da *inuentio* o aluno vai aprender a buscar ideias, usando os tópicos; vai aprender a argumentar, usando os diversos tipos de argumento de *éthos*, *páthos* e *lógos*; com os tópicos, vai aprender os vários tipos de texto e seus paradigmas;
- Com a *stásis* (heurística retórica), irá aprender a buscar ideias por meio da colocação de perguntas;
- Com a *dispositio*, aprenderá a organizar suas ideias no texto, a dividi-lo em parágrafos;
- Com o cânone estilo/*elocutio*, ligado ao *decorum*, irá aprender a importância da clareza, da correção, da adequação do estilo à modalidade de texto usada (incluindo tipo textual, registro e gênero), vai refletir sobre valores estéticos; aprenderá a usar as figuras retóricas.
- Com o cânone *pronuntiatio* (*performance*), aprenderá a apresentar seu texto de maneira atualizada e conveniente, usando, quando possível, os recursos tecnológicos da era digital e cumprindo as normas existentes (no caso brasileiro, as normas da ABNT).

- Com o cânone *memoria*, aprenderá que todo texto contém a memória do conhecimento humano acumulado através dos tempos.

Além do mais, com as noções de *kairós* e audiência, vai aprender que o texto deve se adequar à audiência, e que se deve considerar a ocasião oportuna para sua apresentação; com a noção de decoro, irá aprender que o texto deve ser conveniente em todos os aspectos: morais, gramaticais, estilísticos; que a linguagem e o assunto tratado devem ser convenientemente ligados um ao outro.

Finalmente, com a Pedagogia Retórica, vai aprender a rever seu próprio texto, submetendo-o a uma *checklist*, a seus pares e ao professor.

Para que o aprendiz não se esqueça dos aspectos importantes que devem ser levados em conta na produção de seus textos, aconselha-se a pedir que ele, em todos os seus textos, faça um cabeçalho em que constem:

- O gênero
- O tópico
- O tipo textual
- O propósito
- A audiência

### ***11.1. As atividades baseadas nos tópicos de invenção (inuentio)***

As atividades baseadas nos tópicos de invenção podem ser agrupadas em dois tipos:

- atividades que levam à compreensão do tópico;
- atividades de produção textual utilizando o tópico.

#### **▪ *Exemplos de atividades baseadas no tópico Análise***

- Investigue um assunto (sua escola, por exemplo) usando as perguntas relacionadas ao tópico Análise:
  - Quais são suas partes, pedaços ou seções?
  - Como podem ser divididos de uma forma lógica?
  - Qual é a ordem lógica?
  - Qual é a relação das partes com o todo?

- Apresente o resultado sob a forma de um esquema.
- Redija um texto que contenha a análise que você realizou.
- *Exemplos de atividades baseadas no tópico Descrição*
  - Com o apoio do esquema de descrição, examine um monumento de sua cidade, descrevendo suas características.
  - Escreva um texto (para um *folder* de uma agência de turismo) que contenha a descrição desse monumento.
- *Exemplos de atividades baseadas no tópico Classificação*
  - Examine um assunto (filmes, por exemplo), usando as perguntas sugeridas para o tópico Classificação:
    - Como podem ser classificados?
    - Quais são seus atributos comuns?
    - Quais são suas categorias básicas?
    - Qual é a base da classificação?
    - Qual é o propósito da classificação?
  - Usando essa classificação de filmes, escreva um texto intitulado “Como localizar filmes em uma locadora”.
- *Exemplos de atividades baseadas no tópico Exemplificação*
  - Apresente alguns exemplos para responder à seguinte pergunta:

*O que faz com que algumas pessoas sejam bem sucedidas?*
  - Redija um texto, defendendo ou refutando, com esses exemplos anteriores, a seguinte generalização:

*A chave para o sucesso é o dinheiro.*
- *Exemplos de atividades baseadas no tópico Definição*
  - Proponha uma definição lógica (em uma sentença) para o termo “carisma”.
  - Redija, com base na definição cunhada para o termo carisma, uma definição estendida desse termo.

- *Exemplos de atividades baseadas no tópico Comparação (contraste, analogia)*
  - Compare duas revistas (Veja e Isto é, por exemplo), usando os paradigmas do tópico Comparação (padrão meio a meio e padrão característica).
  - Redija um texto, usando essa comparação para justificar sua opção por uma dessas revistas.
  - Considerando que analogia é uma comparação estendida, uma metáfora estendida, redija um texto, usando a seguinte analogia:  
  
*Viver é lutar.*
  
- *Exemplos de atividades baseadas no tópico Narração*
  - Usando as questões sugeridas para o tópico Narração, investigue um assunto narrativo.
  - Seguindo o paradigma do tópico Narração, redija uma breve narrativa sobre um acidente aéreo.
  - Seguindo o paradigma do tópico Narração, redija um texto que inclua uma breve narrativa sobre um episódio de sua infância.
  
- *Exemplos de atividades baseadas no tópico Processo*
  - Com base nas questões sugeridas para o tópico Processo, examine um processo. Por exemplo, o processo de *fazer café*.
  - Redija um texto em que se inclua o processo de *fazer café* já examinado.
  
- *Exemplos de atividades baseadas no tópico Causa e Efeito*
  - Com base nas questões sugeridas para o tópico Causa e Efeito, examine um assunto que envolva causa e efeito.
  - Proponha cinco teses para análises Causa/Efeito.
  - Seguindo o paradigma do tópico Causa e Efeito, redija um texto em que se inclua o assunto “causas da inflação”.
  - Seguindo o paradigma do tópico Efeito/Causa, redija um texto discutindo os efeitos do aquecimento global no planeta Terra.

## **12. Exemplos de atividades de argumentação/persuasão**

- *Exemplos de atividades de argumentação por Indução*
  - Apresenta-se uma série de argumentos e os alunos devem decidir se eles são indutivos ou dedutivos e explicar a razão.
  - Redija um pequeno texto, refutando a seguinte tese: “Todos os assassinos devem ser eletrocutados”. Use argumentos indutivos.
- *Exemplos de Atividades de argumentação por Dedução (silogismo)*
  - Apresenta-se uma série de silogismos e os alunos devem examiná-los e verificar se eles são válidos ou não.
  - Redija um anúncio publicitário, usando um silogismo.
- *Exemplos de atividades de argumentação por Dedução (entimema)*
  - Apresenta-se uma série de entimemas e os alunos devem examiná-los, ver qual dos membros está omitido e inferi-lo, montando um silogismo completo. Ver se esse silogismo é válido.
  - Apresenta-se uma série de silogismos categoriais e os alunos devem convertê-los em entimemas.
  - Escreva um pequeno texto, defendendo o ponto de vista expresso na seguinte tese: “Deve-se dar preferência de emprego às minorias”.
  - Argumente com entimemas.

### **12.1 Exemplos de atividades de argumentação pelos tópicos**

Observação: Todas as atividades relativas à argumentação pelos tópicos devem se apoiar nos paradigmas específicos, arrolados no Capítulo 6.

- *Exemplos de atividades de argumentação pelo tópico Análise*
  - Redija um anúncio publicitário usando o tópico Análise.
- *Exemplo de atividades de argumentação pelo tópico Descrição*
  - Redija uma carta a seus pais para persuadi-los a mudar para uma cidade pequena. Use a descrição para argumentar.
- *Exemplo de atividades de argumentação pelo tópico Exemplo*
  - Redija um manifesto contra o governo, usando a exemplificação para persuadir seus leitores.
- *Exemplo de atividades de argumentação pelo tópico Narração*
  - Escreva uma carta, reclamando de maus tratos e pedindo providências. Use o tópico narração para persuadir seu leitor da justiça de sua reivindicação.

- *Exemplo de atividades de argumentação pelo tópico Comparação (Analogia)*
  - Redija um *e-mail* a seu pai, contendo uma justificativa para convencê-lo de que sua opção por morar em casa, e não em apartamento, é a melhor. Use o tópico comparação.
- *Exemplo de atividades de argumentação pela Autoridade (éthos)*
  - Redija um texto, usando a argumentação pela autoridade, para convencer seu professor de que você está certo quanto a um assunto qualquer.

### **12.2. Outros tipos de atividades de argumentação**

- *Exemplo de atividades de argumentação pelo Testemunho*
  - Redija um texto publicitário, usando a argumentação pelo testemunho para persuadir os compradores.
- *Exemplo de atividades de argumentação pela Piedade ou Simpatia (páthos)*
  - Redija uma justificativa para o colegiado de seu curso, solicitando seu trancamento de matrícula. Use o argumento de piedade para persuadir o coordenador.

### **13. Exemplo de atividades sobre falácias**

- Apresenta-se uma série de argumentos falaciosos, solicitando que se identifiquem os tipos de falácias.

### **14. Exercícios avançados (criação livre)**

Nessa fase, o aprendiz já é capaz de criação livre. Portanto, a partir de um assunto geral qualquer, ele deve ser capaz de:

- Buscar ideias sobre o assunto através dos tópicos.
- Se necessário, buscar outras fontes bibliográficas, Internet, etc.
- Estabelecer sua tese.
- Organizar suas ideias.
- Definir o propósito, a audiência e o gênero.
- Fixar seu plano de composição, com a ajuda dos paradigmas disponíveis.
- Cuidar da apresentação: diagramação, normas (se for o caso), etc.
- Rever seu texto, aplicando uma checklist.



### **15. Exemplos de atividades sobre paragrafação**

- Escreva um parágrafo de análise, listando as características, traços, aspectos ou partes revelados por sua análise.
- Escreva um texto completo de análise, dedicando um parágrafo a cada um dos traços, aspectos ou partes revelados por sua análise.
- Descreva uma pessoa em um único parágrafo.
- Descreva uma pessoa em um texto completo, fazendo a paragrafação necessária.
- Escreva um parágrafo de classificação sobre as disciplinas de seu curso.
- Escreva um texto completo sobre as disciplinas de seu curso. Paragrafe.
- Escreva, em um único parágrafo, uma definição estendida de língua (idioma).
- Escreva um texto completo, definindo língua. Faça a paragrafação necessária.
- Escreva um parágrafo, dando exemplos de desonestidade.
- Escreva um texto completo, dando vários exemplos de desonestidade. Paragrafe.
- Em um único parágrafo, compare ou contraste duas pessoas.
- Escreva um texto, comparando (contrastando) duas pessoas. Paragrafe.
- Escreva, em um único parágrafo, uma narrativa sobre um vexame que você deu.
- Escreva um texto completo narrando um vexame que você deu. Use os parágrafos necessários.
- Escreva, em um único parágrafo, o processo de fazer um bolo.
- Escreva um texto completo explicando o processo de fazer um bolo. Paragrafe.
- Escreva, em um único parágrafo, os efeitos da crise econômica mundial em sua vida.
- Escreva um texto completo mostrando os efeitos da crise econômica mundial em sua vida. Paragrafe.
- Escreva, em um único parágrafo, as causas de sua reprovação no seu curso.

- Escreva um texto completo, mostrando as causas de sua reprovação no seu curso. Paragrafe.

### ***16. Outros tipos de atividades***

Além desse rol de atividades, como vimos, a Pedagogia Retórica admite, mais do que o trabalho no nível textual-discursivo, a exploração do nível da frase. São exemplos de atividades no nível da frase:

- Variar um período, de todas as formas possíveis, mantendo o sentido do original.

Apresentamos, como exemplo, a célebre atividade proposta por Erasmo a seus pupilos: a frase “Sua carta me agradou enormemente” deveria ser variada de todos os modos possíveis.

### ***17 Atividades com as figuras retóricas***

Atividades com as figuras retóricas, embora possam existir no nível do texto, costumavam ser exploradas, primeiramente, no nível da frase, do período.

Vejamos alguns exemplos:

- Dada uma frase, varie-a usando a figura hipérbole.
- Dada uma frase, varie-a usando a figura símile.
- Dada uma frase, varie-a usando a figura litotes.

### ***18 Exercícios sobre o cânone Arranjo (táxis, dispositio)***

- Apresentam-se ao aprendiz textos cuja ordem foi alterada e pede-se que os coloquem na ordem correta, lógica.
- Apresenta-se um texto a que falta uma das partes e pede-se ao aprendiz que a identifique e complete o texto com a parte faltante (amplificação).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, é imperioso constatar o quão aprendemos neste trabalho, realizando uma pesquisa sobre a Retórica e, especialmente, sobre a sua pedagogia. Portanto, acreditamos que esse aprendizado é necessário para complementar os estudos de um professor de Língua Portuguesa, caso ele não tenha passado por esses conteúdos em sua formação.

Desse modo, esse profissional pode adquirir ferramentas para o seu ofício: se informar, selecionar, criticar, avaliar, escolher e, por fim, decidir qual seria a melhor metodologia para se aplicar, em sala de aula, em termos do ensino e da aprendizagem da produção textual escrita. Outros profissionais, como linguistas e pedagogos, também poderiam se beneficiar com esse tipo de metodologia, isso se ainda não tiveram acesso a tal conteúdo.

Em segundo lugar, a fim de esclarecer melhor essa concepção – a contribuição da Pedagogia Retórica para o ensino da produção textual –, enfatizamos a não pretensão de um retorno radical ao passado. Igualmente, não queremos desmerecer o atual estado da arte do ensino da produção textual. Não podemos, realmente, negar a pertinência e eficácia de muitas metodologias em uso nesse sentido. Porém, estamos convencidos da contribuição desse tipo de pedagogia para a melhoria desse ensino. Ademais, essa postura pode levar à superação do preconceito de que a arte da Retórica ainda é vítima.

Caso comparemos o sistema clássico de ensino da produção textual e o atual, podemos constatar que eles não são mutuamente exclusivos; são complementares. Ambos preconizam o ensino de textos bem escritos, ou seja, ambos visam ao sucesso da escrita em termos de coesão, coerência, domínio da norma padrão da Língua Portuguesa, adequação ao gênero textual proposto, entre outros fatores. Além disso, todos esses quesitos fazem parte de um dos objetivos do ensino de Língua Portuguesa: “desenvolver a competência da comunicação”.

O que nos parece do mesmo modo importante é mostrar o quão consistente é a Pedagogia Retórica, como um todo, bem estruturada e muito completa. Vejamos alguns detalhes que corroboram com essa acepção: a consideração da dicotomia forma/conteúdo; a imitação, ferramenta fundamental da aprendizagem; a noção de paradigma e modelo para o início da aprendizagem da produção textual; os *progymnasmata*; entre muitos outros pormenores que foram tratados e explicados ao longo deste trabalho.

Assim, realizar este estudo nos faz retomar a problematização que orientou a pesquisa: de que maneira a Pedagogia Retórica, por meio de sugestões de atividades, pode contribuir para o ensino e a aprendizagem da produção textual escrita? Nossa convicção é a de que a inclusão da Pedagogia Retórica ao ensino da produção textual, na atualidade, pode contribuir para a melhoria desse ensino, já que essa metodologia não é, reiteramos, simplesmente “um conjunto de receitas para o bem escrever”.

Para pôr um termo a essa questão, é a defesa da ideia de um projeto pedagógico consistente, orientado pelos pressupostos da Retórica e organizado em torno de exercícios bem definidos de análise verbal e composição. Ademais, na realização desta pesquisa, percebemos e, enfatizando, aprendemos muito, também, acerca da elaboração de tarefas voltadas para a produção de textos escritos.

Um dos aprendizados, nesta investigação, foi fazer um enorme percurso na história da Retórica, na tentativa de auxiliar aprendizes no aprimoramento da prática da escrita. Outro foi aprender que podemos utilizar a Internet e seus recursos e, assim, produzir tarefas de produção textual, utilizando a Pedagogia Retórica. Um detalhamento desse aspecto é impossível neste momento, porque não foi esse o intuito da pesquisa. Todavia, pode ser um passo para um próximo trabalho.

Por isso, cabe mencionar a importância de dar continuidade a esta pesquisa, que começou, de fato, com um presente da minha orientadora, a professora Eliana Amarante de Mendonça Mendes que, generosamente, deu-

me um legado do seu saber ao oferecer-me sua pesquisa de modo tão incondicional.

Logo, um próximo e fundamental passo é a aplicação das atividades aqui propostas em escolas de Ensino Médio, e avaliá-las em uma abordagem etnográfica. Esse passo pode ser dado a qualquer momento. Quem sabe por nós ou por outro pesquisador cuja preocupação persista, sempre, na melhoria do ensino e da aprendizagem da produção textual escrita.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. *A arte de argumentar* – gerenciando razão e emoção. 10. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.
- ALMEIDA, Anita Correia Lima de. *A república das letras na corte da América portuguesa: a reforma dos Estudos Menores no Rio de Janeiro setecentista*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.
- ANDRADE, Antônio Alberto Banha de. *A reforma pombalina dos estudos secundários (1759-1771)*. Coimbra: Ordem da Universidade, v. 2, 1981.
- ARENDT, Hannah. Vérité et politique. In: *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, 1972.
- ARISTOTLE. *Topica*. Trad. W. A. Pickard-Cambridge. In W. D. Ross (ed.), *The complete works of Aristotle translated into English*. [Categoriae and de interpretatione; Analytica priora; Analytica posteriora; Topica; De sophisticis elenchis]. London: Oxford University Press, 1963. v. 1, p. 100-164.
- ARISTOTLE. *Art of rhetoric*. Trad. de J. H. Freese. Cambridge; London: Harvard University Press. 2000.
- ARNAULD, Antoine; NICOLE, Pierre. *Logic or the art of thinking*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. (1ª edição 1662).
- ASCHAM, Roger. *The scholemaster*. Londres: John Daye, 1570.
- St AUGUSTINE. *On christian doctrine (426 d.C.)* Trad. D. W. Robertson Jr. Indianapolis: Library of Liberal Arts; Bobbs-Merrill, 1957.
- AULETE, Caldas. *Seleta nacional*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1895. (1ª edição port. 1882).
- BACON, Francis. *The advancement of learning*. London: Encyclopaedia Britannica, 1952. (1ª edição 1605).
- BAIN, Alexander. *English composition and rhetoric*. New York: D. Appleton & Co. 1866.
- BAKHTIN, Mikhail. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. O contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.
- BALTHAZAR, Gilbert. *La rhétorique ou l'art de parler*. Paris: M. David, 1703 (éd. critique établie par Benoît Timmermans), Paris: PUF, 1998.
- BALTHAZAR, Gilbert. *La rhétorique; ou les règles de l'éloquence*. Paris: M. David, 1703.
- BARBOSA, L. B. H. *Sociologia positiva*. Rio de Janeiro: Igreja Positivista do Brasil, 1972.

- BARRETO, Fausto; DE LAET, Carlos. *Antologia nacional*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1895. (1ª edição).
- BARTHES, Roland. A retórica antiga. In: Cohen *et al*, *Pesquisas de Retórica*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, Roland. *O grau zero da escrita*. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BASTOS, Élide Rugai; MORAES, João Quartim de (org.). *O pensamento de Oliveira Viana*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993, p. 87-130.
- BATTISTINI, A., I manuali di retorica dei gesuiti. In: BRIZZI, G. P. *La ratio studiorum*. Modelli culturali e pratiche educative dei gesuiti in Italia tra cinque e seicento. Roma, IT: Centro Studi Europa delle Corti, Biblioteca del Cinquecento, Bulzoni, 1981, p. 77-120.
- BERLIN, J. A. The transformation of invention in nineteenth Century American Rhetoric. *Southern Speech Communication Journal*. n. 46, p. 292-304.
- BERTAND, Denis. Entimema e textualização. Trad. de Dilson Ferreira da Cruz Jr. *Cadernos de Semiótica Aplicada*, v. 7, n. 2, dezembro de 2009.
- BLAIR, Hugh. *Lectures on Rhetoric and belles lettres*. Philadelphia, US: Troutman and Hayes, 1783.
- BOETHIUS. *De topicis differentiis*. Eleonore Stump (ed.). New York, US: Cornell University Press, 1978.
- BOMFIM, Manoel. *A América Latina*. Males de origem. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993, p. 170-171. (1ª edição 1905).
- BOOTH, Wayne. *Modern dogma and the rhetoric of assent*. Notre Dame: University of Notre-Dame Press, 1974.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos — PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, 2007. (Anos Finais do Ensino Fundamental)
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos – PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, 2007. (Ensino Médio)
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa)*. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, 1996. (Ensino Fundamental)
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Língua Portuguesa)*. Brasília, DF: Ministério da Educação – MEC, 2000. (Ensino Médio)
- BRONCKART, J.P. Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas. *Revista de Estudos da Linguagem*. v.11, n.1, p. 49-69, jan.-jun.2003.

- BURTON, Gideon O. *Manuals and instruction from Antiquity to the present*. (Tese de PHD inédita). 365 p. University of South California, 1994.
- CAMPBELL, George. *The philology of rhetoric*. [1841] BITZER, Lloyd F. Carbondale, (org). Southern Illinois University Press, 1963.
- CANCIAN, André D. *Ateísmo & Liberdade – Reflexões sobre o homem, o mundo e o nada*. 5. ed., São Paulo: Cancian, 2002.
- CARDOSO, Wilton; CUNHA, Celso. *Português através de textos*. 3. ed. Belo Horizonte, Editora Bernardo Álvares, 1970. 1º colegial.
- CARNEIRO, Agostinho D. *Texto em construção – Interpretação de texto*. São Paulo: Moderna, 1992.
- CARNEIRO, Agostinho D. *Redação em construção – A escritura do texto*. São Paulo: Moderna, 1995. (1ª edição).
- CARVALHO, José Murilo. Historia intelectual: la retorica como clave de lectura. *Prismas. Revista de Historia, Quilmes*, Argentina, v. 1, n. 2, p. 149-168, 1998.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Português*. 19. ed. muito melhorada. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1969.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens – literatura, gramática e redação*. 2. ed. São Paulo: Atual Editora, 1994 – 2º grau.
- CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I.L.;MELLO, Renato. *Gêneros: Reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: NAD, 2004, p. 13-41.
- CHINI, M. L. M. PALLADINO, M. A. A. *Estudo objetivo do português no 2º grau*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1978.
- CHURCH, Alan P. *Using ancient assignments for creative thinking, reading and writing*. Disponível em: [www.de.utb.edu/achurch/progymnasmata.html](http://www.de.utb.edu/achurch/progymnasmata.html) Acesso em: 16/08/2006.
- CHURCH, Alan P.; SIGRELL, Anders. Cum poterit—Rhetorical exercises for transitional and developmental students. *Scandinavian Journal of Educacional Research*, v. 49, n. 5, 01/11/2005, p. 543-556.
- CICERO. *De oratore*. Trad. H. Rackham. The Loeb Classical Library. Cambridge: Harvard University Press, 1942. 2 v.
- CICERO. *De inventione*. Trad. H.M. Hubbell. Loeb Classical Library, 1949.
- CICERO. *Retórica a Herênio*. Trad. Ana Paula Celestino Faria e Adriana Seabra. São Paulo: Hedra, 2005.
- CICERO. *Topica*. Trans. H. M. Hubbell. Loeb Classical Library, 1949.



- CLAYTON, Edward W. The audience for Aristotle's rhetoric. *Rhetorica*: 22.2, 2004, p. 257-268.
- CRETELLA Jr., J. *Português para o ginásio*. São Paulo: Nacional, 1958.
- COMPRONE, J. Elementary exercises and in process composing. *Freshman English News*, 17.1, p.11-13, 1988.
- COMPRONE, J.; RONALD, J. K. Expressive Writing: Exercises in a new Progyrnasmata. *Journal of Teaching Writing*, 4.1., Primavera 1985, p.31-53.
- CONLEY, Thomas M. *Rhetoric in the European tradition*. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1994.
- CONLEY, T. M. What Counts as a topos in contemporary research? In: T. Schirren; G. Ueding (ed.), *Topik und Rhetorik: Ein interdisziplinäres Symposium* (v. 13, p. 579–585). Tübingen: Max Niemeyer, 2000.
- CORBETT, Edward P. J.; CONNORS, Robert J. *Classical rhetoric for the modern student*. 4. ed., New York, Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CONNORS, Robert J.; GLENN, Cheryl; GOLDTHWAITE, Melissa (ed.). *The St. Martin's Guide to teaching writing*. Boston: Bedford / St. Martins, 2003.
- COSTA, Aída. *Português (Curso Normal)*. Rio de Janeiro: Editora do Brasil, 1955.
- CROWLEY, S.; DEBRA, H. *Ancient Rhetorics for contemporary students*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1999.
- CRUZ, Padre Antônio da. *Arte da composição e do estilo e história da literatura portuguesa e brasileira*. Rio de Janeiro: Vozes, 1951.
- CRUZ, Estevão. *Antologia da língua portuguesa*, 1ª edição. Porto Alegre: Globo, 1933.
- CUNHA, Celso. *Manual de português*. Rio de Janeiro: SEDEGRA, 1969. 3ª série ginásial.
- CUNHA, Maria Antonieta A. *Ler e redigir*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1968.
- DAMIANI, Magda Floriana. *As "interações ensinantes" de professoras de sucesso: aprendizagem guiada e imitação*. Trabalho apresentado no GT 13 da 23ª Reunião da ANPED, 2001. Disponível em: <portaldaanped@anped.org.br>. Acesso em: 25/08/2008.
- D'ANGELO, Frank. *Process and thought in Composition*. 2. ed. Cambridge, Massachusetts: Winthrop Publishers, 1980.
- D'ANGELO, Frank. *A conceptual theory of rhetoric*. Cambridge, MA: Winthrop, 1974.
- D'ANGELO, Frank. *Composition in the classical tradition*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon, 2000.
- DAY, H. N. *Elements of the art of rhetoric*. Hudson: Skinner, 1850.

- DAY, H. N. *Rhetorical praxis*. New York: American Book Co., 1860.
- DAY, H. N. *The art of discourse*. New York: Scribner, 1867.
- DAY, H. N. *Grammatical synthesis*. The Art of English composition. New York: Scribner, 1867.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DESCARTES, René. *Discourse on method*. (1637) V. XXXIV, Part 1. The Harvard Classics. New York: P.F. Collier & Son, 1909-14; Bartleby.com, 2001.
- DE VRIES, Kimberly. Writing "Clearly": differing perceptions of clarity in chinese and American Texts. *Proceedings of the International Symposium on Contrastive and Translation Studies Between Chinese and English*, 2002, Shanghai. p. 1-15.
- DIXON, Peter. *Rhetoric*. London: Methuen, 1971
- D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 1*. Prolegômenos e Teoria da narrativa. São Paulo: Ática, 1995.
- D'ONOFRIO, Salvatore. *Teoria do texto 2*. Teoria da lírica e do drama. São Paulo: Ática, 1995.
- DUBOIS, J.; EDELINE, F.; KLINKENBERG, J. M.; MINGUET, P. PIRE, F; TRIANON, H. *Rethorique generale*, Paris: Larousse, 1970.
- EEMEREN, F. H. van; GROOTENDORST, R. *A Systematic theory of argumentation: The pragma dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press. 2004.
- EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto: redação, argumentação e leitura*. São Paulo: Geração Editorial, 2004.
- ERASMUS, Desiderius. [1512]. *On copia of words and ideas*. Milwaukee, Wisconsin: Marquette University Press, 1995.
- FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A imitação no processo de aprendizagem: reflexões a partir da história da Educação e do ensino de Arte. *Série Estudos*, n. 17, p. 157-169. Campo Grande: UCDB, 2004.
- FERREIRA, Silvestre Pinheiro. *Preleções philosophicas sobre a theórica do discurso e da linguagem, a estética, a diceósyna, e a cosmologia*. Rio de Janeiro: Na Imprensa Régia, 1813-1820.
- FLEMING, David J. *The very idea of progymnasmata*. Disponível em: [www.leaonline.com/doi/pdf/](http://www.leaonline.com/doi/pdf/) em Acesso em: 14/08/2006.
- FUCHS, Catherine. *La paraphrase*. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GAMA, Miguel do Sacramento Lopes. *Lições de eloquência nacional*. Rio de Janeiro: Paula Brito, 1846.

- GARCIA, Otto M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1967.
- GENUNG, John F. *The practical elements of rhetoric*. Boston: Ginn and Co, 1887.
- GORDON, H.H. *From copying to creating*. Controlled compositions and other basic writing exercises. 2. ed., New York: Holt, Rinehart and Winston, 1985.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista*. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Taurus, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. Teorías de la verdad. In: *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. 2. ed. Trad. Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Cátedra, 1994a. p. 113-158.
- HAGAMAN, J. Modern use of progymnasmata -teaching rhetorical invention. *Rethoric Review*, 5.1, Outono de 1986, p. 22-29.
- HANSEN, João Adolfo. Barroco, neobarroco e outras ruínas. In: FLOEMA *Caderno de Teoria e História Literária*. Ano II, n. 02 A, outubro 2006. Vitória da Conquista; Edições UESB, 2006. (Especial João Adolfo Hansen).
- HENDERSON, Ian H. Quintilian and the progymnasmata. *Antike und Abendland* 37, 1991, p. 82-99.
- HIRSCH, Eric Donald. *The philosophy of composition*. Chicago: The University of Chicago Press, 1977.
- HORNER, Winifred B.; LEFF Michael. *Rhetoric and pedagogy – its history, philosophy and practice*. Mahwa, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1995.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984, p. 50-51. (1ª edição 1936).
- HORÁCIO. *Satires, epistles, and ars poetica*, Loeb Classical Library, v. 194, Harvard UP: Cambridge, MA, 1929.
- HUTCHEON, Linda. *A theory of parody*. The teachings of twentieth-century art forms. Urbana e Chicago: University of Illinois Press, 2000.
- HUTCHEON, Linda. *A theory of adaptation*. New York, London: Routledge, 2006.
- IRMÃOS MARISTAS. *Português*. São Paulo: FTD, 1965.
- JOSEPH, Miriam S. *The Trivium –The liberal arts of logic, grammar and rhetoric*. Philadelphia: Paul Dry Books, 2002.
- JOVIANO, A. *Língua pátria – Segundo livro*. Rio de Janeiro: Oficina Industrial Graphica, 1924. (1ª edição).

JUVÊNIO, Publius Celsus. *Ratio discendi*, 1692.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 4a.ed. Prefácio à versão portuguesa, introdução e notas: Alexandre Fradique Mourujão. Tradução: Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Mourujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1997.

KENNEDY, George A. *Progymnasmata*: Greek textbooks of Prose Composition and Rhetoric. Writings by or attributed to: Theon, Hermogenes, Aphthonius, Nicolaus, together with: An anonymous prolegomenon to Aphthonius, selections from the commentary attributed to John of Sardis, and fragments of the progymnasmata of Sopatros, Trad., introdução e notas por George Kennedy. Writings from the Greco-Roman World, v. 10. Atlanta: Sholars Press, 2003.

KENNEDY, George A. *Classical Rhetoric and its christian and secular tradition from ancient to modern times*. 2. ed. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1999.

KENNEDY, George A. *A new history of classical Rhetoric*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1994.

KENNEDY, George A. *A new history of classical rhetoric*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1994.

KRAUSE, Gustavo et al. *Laboratório de redação*. Rio de Janeiro: FENAME, 1978. 2º grau.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. Trad. Lúcia Helena França Ferraz São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAUSBERG, Heinrich, *Handbuch der literarischen Rhetorik*. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft, Munique: Max Hueber Verlag, 1960.

LÉLLIS, Raul Moreira. *Português no ginásio – Gramática e antologia*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1946. (1ª edição).

LIMA, Rocha; BARBADINHO NETO, R. *Manual de redação*. 3. ed. revista. Rio de Janeiro: FENAME, 1982. (1ª edição 1979).

LINDEMAN, Erika. *A rhetoric for writing teachers*. 4. ed., New York, Oxford: Oxford University Press, 2001.

LOCKE, John. [1690] *An essay concerning human understanding*. Edição de Roger Woolhouse. New York: Penguin Books, 1997.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas, 2010.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

- MARROU, Henri-Irénée. *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris: Le Seuil, 1948, p. 279-280.
- MASSIMI, M.; FREITAS, G. R. Acomodação retórica e adaptação psicológica na pregação popular dos jesuítas na terra de Santa Cruz. *Mnemosine*, v. 3, n. 1, p. 111-135 (2007).
- MATTOS, Geraldo; BACK, Eurico. *Nossa língua*. São Paulo: FTD, 1973.
- MENDES, Eliana Amarante de Mendonça. Processos de tradução intralingual. *Anais do VI Congresso Internacional da ABRALIN*. v. 1, 2009, p. 1161-1170.
- MENDES, Eliana Amarante de Mendonça. *A produção textual: revitalizando a Pedagogia Retórica*. 2008. 17 p. Projeto de Pesquisa de Pós-Doutorado. Centro de Comunicação e Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.
- MENDES, Eliana Amarante de Mendonça. *A produção textual: revitalizando a Pedagogia Retórica*. Tese inédita de Professor Titular, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- MENEZES, Bento Rodrigo Pereira de Soto-Maior. *Compêndio rhetórico, ou arte completa de rhetórica com método facil para toda a pessoa curioza, sem frequentar as aulas saber a arte da eloquência: toda composta das mais sábias doutrinas dos melhores autores, que escreveram desta importante sciencia de falar bem*. Lisboa: Na Officina de Simão Thaddeo Ferreira, 1794.
- MESERANI, Samir; COSTA, Fernando dos Santos; DI GIORGI, Flávio Vespasiano. *Redação escolar: criatividade*. 5. ed., São Paulo: 1973.
- MIGUEL, Jorge. *Curso de redação*. São Paulo: Harbra, 1987. 2º grau.
- MILIC, Louis. Theories of style and their implications for the teaching of composition. In: LOVE, Glen A.; PAYNE, Michael (ed.). *Contemporary essays on style*. 1965.
- MILIC, Louis. The problem of style. In: *Contemporary Rhetoric: A conceptual background with readings*. WINTERROWD, Ross (ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc., 1975.
- MILL, John Stuart. *A system of logic, ratiocinative and inductive being. a connected view of the principles of evidence and the methods of scientific investigation*. London: Longmans, Green & Co, 1930. (1ª edição 1843).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MOISÉS, Massaud. *Guia prático de redação*. São Paulo: Cultrix, 1961. (1ª edição).
- MOREIRA, Almir; DANTAS, José Maia de S. *Língua(gem) literatura comunicação*. São Paulo: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.
- MOSCA, Lineide do Lago Salvador (org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. 2. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.

- MOSCA, Lineide do Lago Salvador. A atualidade da Retórica e seus estudos: encontros e desencontros. In: *I Congresso virtual da Universidade de Lisboa*, 2006, Lisboa. Lisboa: DLR (Departamento de Literaturas Românicas), 2005.
- MURPHY, James J. (ed.). *A synoptic history of Classical Rhetoric*. 3. ed. Mahwah, New Jersey: Hermagoras Press, 2003.
- MURPHY, James J. *A short history of writing instruction from Ancient Greece to Twentieth Century America*. 2. ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 1990.
- NEVES, M. H. M. *A vertente grega da gramática tradicional: uma visão do pensamento grego sobre a linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- NEWMAN, Samuel P. *A practical system of rhetoric*. New York: Mark H. Newman, 1843. (1ª edição 1827).
- OLIVEIRA, Cleófano Lopes de. *Flor do Lácio* (Português). São Paulo: Saraiva, 1955. Normal e Secundário. (1ª edição revista).
- PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática Expositiva - Curso Superior*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1926. (1ª edição).
- PEREIRA, M. A. *Quintiliano gramático: o papel do mestre de Gramática no Instituto Oratoria*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. v. 1.
- PERELMAN, Chaïm. *L'empire rhétorique*. Rhétorique et argumentation. Paris: Vrin, 1977.
- PERELMAN, Chaïm. *The realm of Rhetoric*. Trad. de W. Kluback, Notre Dame: the University of Notre Dame Prees, 1982.
- PERELMAN, Chaïm. *Rhétoriques*. Bruxelles: Presses Universitaires de Bruxelles, 1989.
- PERELMAN, Chaïm. *Ética e Direito*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PERELMAN, Chaïm. *Lógica jurídica: a nova retórica*. Trad. Vergínia K. Pupi. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.
- PERELMAN, Chaïm. A teoria pura do direito e a argumentação. In: \_\_\_\_\_. *Ética e direito*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação – A nova Retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PLATÃO, Francisco S.; FIORIN, J. L. *Para entender o texto – Leitura e redação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1992.

PLATÃO. *Górgias*. Trad. Manuel de Oliveira Pulquério, col. Clássicos gregos e latinos, ed. 70, Lisboa, 1992.

PLATÃO. *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PLATÃO. *The dialogues of Plato*. Trad. Benjamin Jowett, Introd. de Raphael Demos. New York: Ramdon House, 1937.

POMEY, F. de *Candidatus rhetoricae*, ed. revista, Coimbra: Ex. Typ. Regali Artium Collegio, 1711.

POSSENTI, Sírio. Gramática na cabeça. *Revista Língua Portuguesa*. Ano 5. n. 67. p. 16-17, maio, 2011.

PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

PRIORE, Mary Del. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

QUINTILIAN. *Institutio Oratoria of Quintilian*. Trad. H.E. Butler. 4 v. The Loeb Classical Library. Cambridge: Harvard University Press, 1920.

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: A antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de Doutorado. Campinas: IEL/UNICAMP, 2000.

REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. Trad. de Ivone C. Benedetti. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REBOUL, Olivier. *La Rhétorique*. 3 ed. Paris: PUF, 1990.

REVISTA INTERNATO. n. 3. Rio de Janeiro, *Jornal do Comércio* - Rodrigues & Cia., 1953. p. 107.

SANTOS, Gilson Clemente dos. *Comunicação e expressão: Introdução ao curso de educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

SANTOS, Else Martins dos. *O livro didático de Português: a seleção e uso no ensino da leitura*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

SAUTCHUK, Inez. *Perca o medo de escrever: Da frase ao texto*. São Paulo: Saraiva. 2011.

SCOTT, F. N.; DENNEY, J. Paragraph-writing, with appendices on newspaper style and proof-reading. 1ª ed. 1891. Boston: Allyn and Bacon, 1893.

SHOTT, Heinrich; Theremin. Franz. *Eloquence a virtue* (1ª ed. 1814). Trad. W. G. T. Shedd, Andover, Mass. WF Drapper, 1850.

SIGRELL, Anders. *Progymnasmata and modern writing pedagogy*. Swedish Progymnasmata Project. 2004.

*Silva Rhetoricae*. GIDEON O. Burton (ed.). 2003. Disponível em <<http://humanities.byu.edu/rhetoric/silva.htm>> Acesso em: 15/08/2006.

SMALLEY, L. R. *et. al. Refining composition skills – Rhetoric and Grammar*. 5. ed. Boston: Heinle & Heinle & Heinle Publishers, 2000.

SMITH, Adam. (1762) *Lectures on rhetoric and belles lettres*. J. H. Lothian (ed.). London: Thames Nelson and Son, 1963.

SOARES, Magda. *Português através de textos*. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1969 – 2ª série.

SOARES, Magda. *Português através de textos*. 11. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1969 – 1ª série.

SOARES, Magda. *Português através de textos*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1969 – 3. série.

SOARES, Magda. *Português através de textos*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1969 – 4º ano e admissão.

SOARES, Magda. *Português através de textos*. 4. ed. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1971 – 4ª série.

SOARES, Magda (org.). *Didática de Português*. Belo Horizonte: Opus, 1972.

SOARES, Magda; CAMPOS, Edson Nascimento. *Técnica de redação*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar? *Movimento; Revista da Faculdade de Educação da UFF*. Niterói: n. 3, p. 149-155, maio 2001.

SOARES, Magda. *O livro didático e a escolarização da leitura*. Entrevista concedida à TV Escola, programa Salto para o Futuro, em 26 de outubro de 2008. Transcrição disponível em: Entrevistas Brasil: <http://entrevistasbrasil.blogspot.com.br/2008/10/magda-soares-o-livro-didatico-e.html>>. Acesso em 01/07/2009.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *O império da eloquência*. Retórica e Poética no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: EdUERJ/EdUFF, 1999.

STAM, Robert. Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade. *Revista Ilha do Desterro. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, v. 0, n. 51, 2006.

SUSSMAN, Lewis A. *The major declamations ascribed to Quintilian: a translation*. Frankfurt, DE: Verlag Peter Lang, 1987.

STRUCK, G. *Topische Jurisprudenz: Argument und Gemeinplatz in der juristischen Arbeit*. Frankfurt am Main: Athenäum Verlag, 1971.

TABORDA, Radagasio. *Crestomatia – antologia*. Rio de Janeiro: Globo, 1932. (1ª edição).



- THEREMIN, Franz. *Eloquence a virtue or outlines of a systematic Rhetoric*. [1814] 2a. ed. revisada. Trad. William G.T.Shedd. Boston: Draper and Halliday, 1867. (1ª edição 1814).
- TINDALE, C. *Rhetorical argumentation*. Principles of theory and practice. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2004.
- TOULMIN, Stephen. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação*. São Paulo: Cortez, 1996. 1º e 2º graus.
- TUFANO, Douglas. *Estudos de língua e literatura*. 4. ed. reform. São Paulo: Editora Moderna, 1992. (1ª edição 1948).
- VERNEY, Luís Antônio. [1746] *Verdadeiro método de estudar (Cartas sobre retórica e poética)*. Introdução e notas de Maria Lucília Gonçalves Pires. Lisboa: Editorial Presença. 1991.
- VIEHWEG, Theodor. *Tópica e jurisprudência*. Trad. de Tércio Sampaio Ferraz Júnior. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1979. (Coleção Pensamento Jurídico Contemporâneo).
- VIEHWEG, Theodor. *Topik und Jurisprudenz: Ein Beitrag zur rechtswissenschaftlichen Grundlagenforschung*. München: Beck Verlag, 1953.
- VIEHWEG, Theodor. *Topics and law: A contribution to basic research in law*. Trad. W.C.J. Durham. Frankfurt am Main: Lang, 1993.
- VIEIRA, Alice. Prefácio. In: SAUTCHUK, Inez. *Perca o medo de escrever: Da frase ao texto*. São Paulo: Saraiva. 2011. p. 7-8.
- VIEIRA, Padre Antônio. *Sermões escolhidos - v. II*, São Paulo: Edameris, 1965.
- VICO, Giambattista. *De nostri temporis studium ratione/Vom Wesen und Weg der geistigen Bildung* Trad. W. F. Otto Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963. (1ª edição 1709).
- VIVES, Juan Luis. [1745] *De ratione dicendi*. Opera Omnia. Benedicti Monfort. Greg Press, 1964.
- VYGOTSKI, Lev S. Psicologia concreta do homem. *Educação e Sociedade*, Campinas, n.71, p. 23-43, jul. 2000.
- VYGOTSKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- VYGOTSKI, Lev S. *Psicologia da arte*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- VYGOTSKI, Lev S. *Psicologia pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001c.

VYGOTSKI, Lev S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Madrid: Visor, 1995. (Obras Escogidas; Tomo III).

WALKER, *The teacher assistant in english composition*. Carlisle: George Kline, 1808.

WALLACE, Karl R. *Francis Bacon communication and rhetoric*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1943.

WALLACE, Karl R. The substance of rhetoric: Good reasons. *Quartely journal of speech*, 49 (out. 1963), p. 239-249.

WELLBERY, David E. Neoretórica e desconstrução. In: *Retoricidade: sobre o retorno modernista da Retórica*. Rio de Janeiro, Editora da UERJ, 1998.

WHATELY, Richard. [1828] *Elements of rhetoric*. Carbondale: Southern Illinois University Press. 1963.

WHITE, Hayden. The suppression of rhetoric in the nineteenth century. In: *The Rhetoric Canon*, Detroit: Wayne State University Press, 1997.

WILSON, Thomas. *The art of rhetoric*. 1560. Peter E. Medine (ed.). University Park, Pennsylvania: Pennsylvania State University Press, 1994.

YATES, Frances A. *The art of memory*. London: Routledge and Kegan Paul, 1966.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS**

**A TRADIÇÃO E A NOVIDADE NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL:  
A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA RETÓRICA**

**Volume II**

**Jacqueline Diniz Oliveira Souki**

**Belo Horizonte  
2012**

**Jacqueline Diniz Oliveira Souki**

**A TRADIÇÃO E A NOVIDADE NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL:  
A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA RETÓRICA**

Volume II

Segundo volume da tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos

Área de Concentração: Linguística do Texto e do discurso

Linha de Pesquisa: Textualidade e textualização em língua portuguesa

Orientadora: Professora Doutora Eliana Amarante de Mendonça Mendes

**Belo Horizonte  
Faculdade de Letras/UFMG  
2012**

## MODELO-PILOTO PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL EM LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO MÉDIO

Nesta seção, estão apresentadas, detalhadamente, algumas sugestões de produção textual escrita, a partir dos métodos da Pedagogia Retórica, incluindo os *progymnasmata*. Todas essas propostas de atividades de produção textual ou foram pesquisadas em manuais de Retórica, ou inspiradas nessa arte, e se apoiam no levantamento de atividades realizado por Mendes (2010).

Os 14 *progymnasmata*, como já mencionamos, são componente crucial da Pedagogia Retórica. Eles são um conjunto de exercícios básicos, de dificuldade progressiva, com o objetivo de preparar os estudantes de Retórica para a criação e apresentação de discursos práticos completos, os *gymnasmata*. Portanto, vejamos, então, os exemplos dos *progymnasmata* e, na sequência, exemplos de outros tipos de atividade para o ensino de produção textual.

## SUMÁRIO

<b>Os 14 Exercícios de Produção Textual dos <i>Progymnásmata</i></b> .....	263
1º Exercício – Fábula.....	264
2º Exercício – Narrativa .....	266
3º Exercício – Cria ou Anedota.....	268
4º Exercício – Provérbio.....	272
5º Exercício – Refutação .....	274
6º Exercício – Confirmação.....	278
7º Exercício – O lugar-comum .....	280
8º Exercício – Encômio .....	281
9º Exercício – Vitupério ou invectiva .....	282
10º Exercício – Comparação .....	285
11º Exercício – Personificação ou prosopopeia.....	286
12º Exercício – Descrição.....	287
13º Exercício – Tese ou Tema.....	288
14º Exercício – Defender ou atacar uma lei.....	290
<b>Outros tipos de atividades de produção textual</b> .....	293
⇒ <b>Exercícios de imitação de conteúdo</b>	
<b>Atividades de paráfrase e tradução</b> .....	293
Paráfrase 1 (imitação de conteúdo/textos curtos).....	293
Paráfrase 2 (imitação de conteúdo/texto longo).....	294
Tradução interlingual .....	296
Paródia de textos de gêneros diversos .....	298
<b>Atividades de retextualização de um gênero para outro</b> .....	299
Retextualização de artigo de opinião para entrevista .....	299
Retextualização de entrevista para artigo de opinião .....	302
Retextualização de uma tabela/gráfico para um resumo de artigo científico.....	306
Retextualização de artigo científico para tabela/gráfico.....	307
Retextualização de resumo de artigo científico para uma nota de divulgação científica .....	311

Retextualização de infográfico para artigo de divulgação científica .....	312
Retextualização de artigo de divulgação científica para infográfico .....	314
Retextualização de charge para texto discursivo .....	315
Retextualização de texto discursivo (somente verbal) para charge .....	316
Retextualização de poema para prosa poética.....	318
Retextualização de prosa poética em poema .....	319
Retextualizações de conto/crônica para texto teatral .....	320
Retextualização de carta do leitor para notícia .....	326
<b>Atividades de retextualização de uma variedade linguística para outra variedade .....</b>	<b>327</b>
Retextualização de uma variante regional para outra (no Brasil, Sul/Nordeste; Sudeste/Sul; Sudeste/Nordeste, etc.) .....	327
Retextualização de uma variante social para outra (dimensão relativa à classe social, socioeconômica, escolaridade, profissão, etc.) .....	329
Retextualização de textos vazados em gíria para textos em língua-padrão .....	330
Retextualização do português lusitano para o português brasileiro.....	337
Retextualização de linguagem arcaica para linguagem contemporânea .....	339
Retextualização de uma variante relativa à idade para outra (incluindo as diferenças linguísticas entre gerações) .....	342
Retextualização, passando de linguagem infantil para linguagem adulta .....	343
Retextualização, passando de linguagem adulta para linguagem infantil.....	344
Retextualização, passando de uma variante da dimensão do sexo (gênero) para outra .....	345
Retextualização, passando de uma variante da dimensão da função para outra (ex. plural de modéstia) .....	346
Retextualização, passando de um grau de formalismo para outro hiperformal, formal, semiformal, informal, pessoal) .....	348
<b>Atividades de retextualização com abreviação (exercícios de concisão).....</b>	<b>349</b>
Resumos.....	349
<b>Atividades de retextualização com amplificação.....</b>	<b>350</b>
Inserção de um diálogo numa fábula .....	350
Amplificação de um provérbio ou uma máxima .....	351
Inclusão de uma descrição em um texto narrativo.....	352
Detalhamento de algo que foi expresso sumariamente e de modo genérico .....	353

Amplificação de uma narração de um fato acontecido, inserindo as causas subjacentes a ele .....	354
Amplificação de um texto, inserindo uma descrição de coisas, tempos, lugares, pessoas, apresentando-os como um quadro pintado a cores, uma descrição vívida .....	356
Amplificação de um texto, inserindo proposições lógicas .....	357
Amplificação de um texto, inserindo exemplos. Estes podem ser escolhidos por similitude, contrário, comparação, hipérbole, epíteto, imago, metáfora, alegoria .....	359
Amplificação de um texto, inserindo provas e argumentos .....	360
Amplificação de um texto, aumentando as partes do discurso: inserir uma conclusão ou introdução .....	361
Amplificação de um texto, aumentando as partes do discurso.....	363
Amplificação de um texto, com a apresentação de uma refutação a um argumento.....	364
Amplificação de um resumo, transformando-o em uma resenha .....	367
Amplificação de um texto, criando um <i>lead</i> para um texto narrativo, transformando-o em artigo jornalístico .....	367
Amplificação de um texto, transformando uma notícia em uma reportagem .....	368
Amplificação de um texto, transformando um anúncio publicitário num texto descritivo.....	369
Amplificação de um texto, transformando um classificado num texto descritivo.....	370

### **Exemplos de outros tipos de atividades de retextualização**

Retextualização, passando de uma sintonia ( <i>status</i> , tecnicidade, cortesia, norma linguística) para outra .....	371
Retextualização de um texto narrativo (crônicas, lendas, histórias, etc.), passando do presente narrativo para o passado.....	373
Retextualização de texto narrativo, passando do passado para o tempo futuro (imaginação do futuro) .....	374
Retextualização de um texto narrativo, mudando a ordem cronológica .....	375
Retextualização um texto narrativo, começando do fim para o início.....	377
Retextualização um texto narrativo, começando do meio para o início .....	379
Retextualização um texto narrativo, mudando o narrador .....	381
Retextualização de uma descrição, descrevendo uma mulher em vez de um homem, ou vice-versa.....	383
Retextualização de um texto, substituindo, quando couber, o indeterminado “se” por “você” em uso indeterminado .....	386



Retextualização de um texto, substituindo, o “você”, em uso indeterminado, pelo indeterminado “se” .....	387
Retextualização de um texto, mudando de uma afirmação positiva para uma negativa .....	387
Retextualização de um texto, mudando de uma afirmação negativa para uma positiva.....	388
Retextualização de um texto, substituindo o discurso indireto pelo discurso direto.....	388
Retextualização de um texto, substituindo o discurso direto pelo indireto .....	389
Retextualização de um texto, substituindo o discurso direto pelo indireto livre .....	392
Retextualização de um texto, substituindo, quando couber, a ativa pela passiva.....	394
Retextualização de um texto, substituindo, quando couber, a passiva sintética pela analítica .....	396
Retextualização de um texto, substituindo metáforas e outras figuras por linguagem denotativa .....	397
Retextualização de um texto, substituindo a linguagem denotativa por linguagem figurada.....	398
Retextualização de um texto, não usando os verbos “ser”, “estar”, “ter” e “haver” .....	399
Retextualização de um texto, concebido para uma audiência determinada, mudando a audiência .....	401
Retextualização de um texto, mudando o <i>kairós</i> (oportunidade).....	402
Retextualização da língua oral para a língua escrita.....	404
<b>⇒ Exercícios de criação contextualizada .....</b>	<b>406</b>
<b>Atividades baseadas nos tópicos .....</b>	<b>406</b>
Tópico Invenção.....	406
Tópico Análise .....	407
Tópico Descrição.....	408
Tópico Classificação.....	408
Tópico Exemplificação.....	409
Tópico Definição .....	409
Tópico Comparação (contraste, analogia).....	410
Tópico Narração .....	411
Tópico Processo.....	412
Tópico Causa e Efeito.....	413

<b>Atividade de argumentação/persuasão</b> .....	414
Indução .....	414
Dedução .....	414
Dedução/entimema .....	414
Argumentação pela autoridade ( <i>éthos</i> ) .....	415
Argumentação pelo testemunho .....	415
Argumentação pela piedade ou simpatia ( <i>páthos</i> ).....	416
Falácias da argumentação .....	416
⇒ <b>Exercícios avançados (criação livre)</b> .....	419
<b>Checklist para revisão/correção</b> .....	419

## Os 14 Exercícios de Produção Textual dos *Progymnasmata*





# 1º Exercício

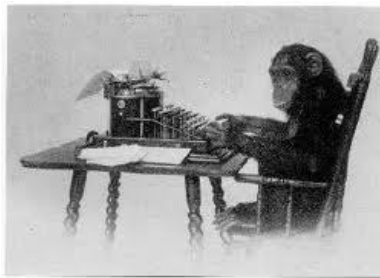
## Fábula



A fábula é uma narrativa figurada, na qual as personagens são geralmente animais que possuem características humanas. Pode ser escrita em prosa ou em verso e é sustentada sempre por uma lição de moral, constatada quase sempre na conclusão da história.

### ⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia a seguir uma fábula e o exemplo de sua amplificação.



*Os macacos numa assembleia deliberaram pela necessidade de morar em casas. Quando eles já tinham preparado suas mentes para fazer isso, e estavam prestes a iniciar a tarefa, um velho macaco dissuadiu-os, dizendo que eles seriam mais facilmente capturados se fossem encontrados enclausurados em casas.*

<<http://www.contandohistoria.com/fabulas.htm>>

### ***Exemplo de amplificação da fábula anterior***

Os macacos em assembleia deliberaram pela fundação de uma cidade. Um deles, tomando a palavra, fez uma fala no sentido de que eles também deveriam ter uma cidade. Vejam, disse ele, como os homens são afortunados a esse respeito. Não só cada um deles tem uma casa, mas todos vão juntos aos encontros públicos ou ao teatro e delicias suas almas com todos os modos de ver e ouvir.

Enquanto o macaco discorria sobre as vantagens das habitações humanas, os ouvintes permaneciam emudecidos e maravilhados. Podia-se perceber no olhar de cada um o desejo de poder desfrutar de todos aqueles benefícios.

Percebendo a empolgação dos demais, o velho macaco, apoiando-se na sua experiência de vida, gritou: “Vocês não percebem como estão sendo levianos? Se ficarmos enclausurados em casas nos tornaremos presas fáceis!”. O macaco que discursava rebateu, dizendo: “Precisamos nos adaptar aos novos tempos, o senhor ainda está vivendo na idade da pedra!”.

Formou-se um grande tumulto a partir daí. “Em meio ao burburinho, ouvia-se alguém falar.” Se os homens saíram das cavernas para morarem em casas, porque nós que somos mais inteligentes, moraremos em árvores?”. O coordenador, tentando conter os ânimos sugeriu que fosse realizada uma votação. Mas àquela altura, todos já gritavam palavras de ordem a favor da construção da cidade.

O velho macaco ainda tentou argumentar, mas sua fala foi abafada pelo som das vaias. Percebendo que já não havia mais o que fazer ali, retirou-se dizendo baixinho: “Tolos insensatos, ainda vão me procurar para pedir conselhos”. Assim, de acordo com a vontade da maioria, o projeto foi aprovado e os macacos tiveram então a sua vila.

Aula de produção textual, curso de Administração

- b) Agora, leia, atentamente, a fábula “O corvo e o jarro”.



*Um corvo morria de sede e se aproximou de um jarro, que uma vez vira cheio d'água. Mas, desapontado, verificou que a água estava tão baixa que ele não podia alcançá-la com o bico. Tentou derramar o jarro, mas era impossível: o jarro era pesado demais.*

*De repente, viu ali perto um monte de bolas de gude. Apanhou com o bico uma das bolas e jogou dentro do jarro. Depois outra. E outra mais. E outra. E a cada bola que jogava, a água subia. Jogou tantas bolas dentro do jarro que a água subiu-lhe até o gargalo. E o corvo pôde beber.*

**"Onde a força falha, a inteligência vence."**

Fábula de Esopo.

<http://fabulas-e-contos.blogspot.com.br/>

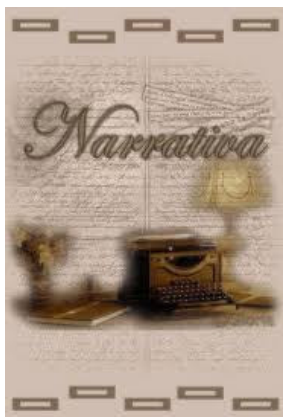
- c) Amplie a fábula “O corvo e o jarro”, seguindo os parâmetros do exemplo dado.

\*\*\*\*\*



## 2º Exercício

### Narrativa



A narrativa é um tipo de texto que relata uma história real, fictícia ou mescla dados reais e imaginários. O texto narrativo apresenta personagens que atuam em um tempo e em um espaço, organizados por uma narração feita por um narrador. Tudo na narrativa depende do narrador, da voz que conta a história.

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia a narrativa a seguir.

**Tragédia brasileira**

Manuel Bandeira



*Misael, funcionário da Fazenda, com 63 anos de idade. Conheceu Maria Elvira na Lapa — prostituída com sífilis, dermite nos dedos, uma aliança empenhada e os dentes em petição de miséria.*

*Misael tirou Maria Elvira da vida, instalou-a num sobrado no Estácio, pagou médico, dentista, manicura... Dava tudo quanto ela queria. Quando Maria Elvira se apanhou de boca bonita, arranjou logo um namorado.*

*Misael não queria escândalo. Podia dar urna surra, um tiro, urna facada. Não fez nada disso: mudou de casa. Viveram três anos assim. Toda vez que Maria Elvira arranjava namorado, Misael mudava de casa.*

*Os amantes moraram no Estácio, Rocha, Catete, Rua General Pedra, Olaria, Ramos, Bom Sucesso, Vila Isabel, Rua Marquês de Sapucaí, Niterói, encantado, Rua Clapp, outra vez no Estácio, Todos os Santos, Catumbi, Lavradio, Boca do Mato, Inválidos...*

*Por fim na Rua da Constituição, onde Misael, privado de sentidos e inteligência, matou-a com seis tiros, e a polícia foi encontrá-la caída em decúbito dorsal, vestida de organdi azul.*

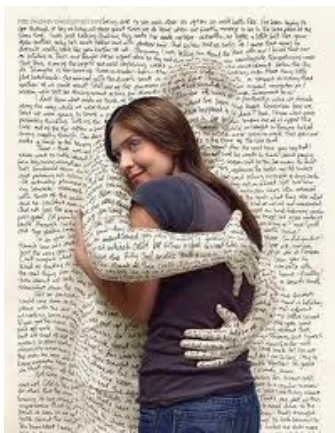
<<http://www.algosobre.com.br/redacao/narracao-com-exemplos.html>>

- b) Leia, agora, como se aplicam no texto de Manuel Bandeira elementos importantes de uma narrativa.
- O quê? Romance conturbado, que resulta em crime passionai.
  - Quem? Misael e Maria Elvira.
  - Como? O envolvimento inconsequente de um homem de 63 anos com uma prostituta.
  - Onde? Lapa, Estácio, Rocha, Catete e vários outros lugares.
  - Quando? Duração do relacionamento: três anos.
  - Por quê? Promiscuidade de Maria Elvira.
- c) Reescreva a narrativa “Tragédia brasileira” das seguintes formas:
- do fim para o começo;
  - do meio para o fim;
  - do meio para o começo;
  - utilizando a mesma ordem, porém com “as suas palavras”.

\*\*\*\*\*



### Cria ou Aneidota



Cria ou Aneidota é o relato de um fato notável ou um dito notável, atribuído a um personagem notável, com o propósito de elogiar/enaltecer o que foi feito e/ou dito.



⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia a seguir um trecho de um artigo de opinião da escritora Lya Luft, no qual ela trata da chegada da velhice. Essa autora diz: “A chegada da velhice não precisa enferrujar a alma”.



**A gentileza do espírito**

*A chegada da velhice não precisa enferrujar a alma. Sendo inevitável, ela devia ser aguardada e recebida como uma amiga há muito anunciada. E ela vem aos poucos, vem mansa. Não precisamos pedir desculpas quando ela chega, inventando para os outros que temos menos idade do que temos. (...) O espírito é mais importante do que rugas, manchas, andar lento e corpo encolhido: não o espírito jovem, mas um espírito próprio de cada idade, aberto e gentil.*

*Ignoramos o fato de que, quando não pudermos mais realizar negócios, viajar a países distantes ou dar caminhadas, poderemos ainda exercer afetos, agregar pessoas, ler bons livros, observar a humanidade que nos cerca, eventualmente lhe dar abrigo e colo. Para isso não é necessário ter agilidade, musculatura, pele de porcelana, olhar luminoso, mas que a alma tenha crescido, com galhos, folhas, raízes, e quem queira possa se aninhar ali.*

(Lya Luft in: Múltipla escolha)

- b) Agora, leia um exemplo de Cria ou Anedota, feito a partir do texto dessa autora.

### ***Exemplo de Cria ou Anedota***



Lya Luft, grande escritora gaúcha de 71 anos, autora de romances como *A Asa Esquerda do Anjo*, *Reunião de Família*, dentre outros, disse algo muito importante. Ela afirmou que a chegada da velhice não precisa enferrujar a alma. Sendo inevitável, ela (a velhice) devia ser aguardada e recebida como uma amiga há muito anunciada.

Parafraseando Luft: creio que a chegada da velhice precisa trazer algo novo para a alma, algo que faça despertar um novo tempo em cada um que receba a velhice com honras de festa. A principal convidada dessa festa precisa ser tratada como alguém que há muito tempo diz que vai aparecer, mas demora. Alguém que ao chegar trará uma brisa de quietude e paz àquele que a espera com o coração amaciado pela gentileza do espírito.

Lya Luft deve ter razões suficientes para acreditar nessa maneira de enfrentar a chegada da velhice, porque ela parece uma mulher forte, determinada, consciente e segura em relação àquilo que afirma. Aos 71 anos continua trabalhando e lançando livros. É também articulista de revistas. Por essa razão, ela demonstra que recebe a velhice de maneira muito tranquila e serena.

Isso parece se confirmar quando ela mesma complementa a respeito desse assunto: não é necessário pedir desculpas quando a velhice chega, inventando para as pessoas que somos mais jovens, mais bonitos, mais saudáveis. Segundo Luft, o espírito é mais importante do que os sinais da idade avançada.

Muitas pessoas devem pensar diferentemente de Lya Luft. É sabido que hoje em dia os recursos para adiar os sinais de velhice são inúmeros. Há muito mais tratamentos estéticos, médicos e psicológicos que podem amenizar esses sinais. Claro que eles são para quem possui mais recursos financeiros. Além disso, esses recursos, de acordo com especialistas, ajudam as pessoas mais velhas a se sentirem melhores, com mais disposição e vontade de viver. Porém, a questão é: somente esses quesitos são suficientes para proporcionar aquilo em

que Luft acredita? Ou seja, a concepção de que é preciso possuir, na velhice, não um espírito jovem, mas um espírito próprio de cada idade, um espírito aberto e gentil.

Certa vez li um texto cujo autor, de certa maneira, concordava com Lya Luft. Ele dizia o seguinte: Muitas pessoas encaram a passagem dos anos com autêntico pânico. Imaginam que a chegada da velhice vai torná-las pessoas em decadência, incapazes sequer de cuidar de si mesmas. E isso vai depender apenas de seus atos e atitudes.

Elas procuram disfarçar a chegada da tão temida velhice, usando dos mais diversos artifícios. Alguns que lhes poderão ser terrivelmente prejudiciais. Recusam-se a admitir a idade... mas ela chega. E fazem disso um drama.

Essas pessoas - continua esse autor - começam a entrar numa certa paranoia e procuram fazer de um tudo para tirar as marcas do tempo. Então, engordam a conta bancária de cirurgias plásticas, com os famosos “estica daqui, tira dali”, além de uma série de medicamentos rejuvenescedores que, por vezes, acabam prejudicando a saúde. Podem melhorar o aspecto físico, mas podem causar danos irreparáveis ao organismo como um todo.

Enfim, tratar a chegada da velhice, com tamanha serenidade, como faz Luft, não deve ser tarefa fácil. No entanto, é fundamental pensarmos que esse estágio da vida chega para todos que têm o privilégio de chegar a tal ponto. Por isso, quando você leitor, chegar lá, não despreze os conselhos dessa escritora. Quem sabe, isso tudo, não poderá proporcionar-lhe momentos mais dignos de serem vividos. Momentos esses que também podem transformá-lo numa pessoa mais gentil e generosa com você mesma.

Aula de produção textual (curso de Administração)

c) Agora leia o trecho a seguir:



*“Há pessoas que nos falam e nem as escutamos, há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam, mas há pessoas que simplesmente aparecem em nossas vidas e nos marcam para sempre”.*

Cecília Meireles

<[http://pensador.uol.com.br/autor/cecilia\\_meireles/](http://pensador.uol.com.br/autor/cecilia_meireles/)>

- d) Escreva uma Cria ou Anedota a partir do texto acima. Lembre-se de que você deve observar os seguintes passos ao escrevê-la: elogiar o autor do fato ou do dito, ou elogiar a própria anedota; fazer uma paráfrase do tema; dizer por que isso foi dito ou feito; inserir uma comparação; apoiar o dito ou a ação apresentando o testemunho de outros; concluir.

\*\*\*\*\*



## 4º Exercício

### Provérbio



Os provérbios são ditos populares (frases e expressões) que transmitem conhecimentos comuns sobre a vida. Muitos deles foram criados na antiguidade, porém estão relacionados a aspectos universais da vida, por isso são utilizados até os dias atuais.

#### ⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, alguns exemplos de provérbios.

*Dai a César o que de César e a Deus o que de Deus;*

*Quem com ferro fere, com ferro será ferido;*

*Mais vale um pássaro na mão do que dois voando;*

*Cavalo dado não se olha os dentes.*

*A ocasião faz o ladrão;*

*Quando um não quer, dois não brigam;*

*Antes calar que mal falar;*

*Água mole em pedra dura, tanto bate até que fura;*

*Cada cabeça, cada sentença;  
Caiu na rede é peixe;  
Casa de ferreiro, espeto de pau;  
O seguro morreu de velho;  
Cada macaco no seu galho;  
Quem tudo quer nada tem;  
Devagar se vai ao longe;  
De grão em grão a galinha enche o papo;  
Errar é humano;  
Falar é fácil, fazer é que é difícil;  
Filho de peixe, peixinho é;  
Leite de vaca não mata bezerro;  
Nada como um dia depois do outro;  
Não há rosas sem espinhos;  
Não se faz uma omelete sem quebrar os ovos;  
Nunca digas que desta água não bebereis;  
O barato sai caro;  
Onde há fumaça, há fogo;  
Pela boca morre o peixe;  
Quem ama o feio, bonito lhe parece;  
Quem espera sempre alcança.*

b) Leia, agora, um provérbio e sua amplificação.

**Provérbio:** É melhor residir num canto de sótão do que viver com uma mulher esbravejando numa ampla casa.

***Amplificação:***

Salomão, aquele modelo de sabedoria mostrou sua perspicácia quando expressou em provérbio que seria melhor viver num minúsculo e insignificante cantinho do que ter uma mansão e partilhá-la com uma esposa intratável.

Um homem, que teve tantas mulheres como Salomão, deve ter aprendido isso com a experiência, embora ele tenha feito esse provérbio como uma advertência para as mulheres e seus maridos, para o benefício mútuo deles.

É na verdade melhor ter harmonia doméstica do que ter aquela discórdia que ocorre quando um esposo agride verbalmente o outro. Viver com uma mulher resmungando e brigando é como viver com a televisão ligada no programa do Ratinho num dia entediante.. Por exemplo: eu conheci um homem com grande potencial para ocupar cargos públicos e políticos, que convencia todo o seu eleitorado. Mas em casa, onde sua mulher parecia ter excessivo poder de veto, ele não conseguiria aprovar nenhuma legislação.

Ele se tornou tão sem coragem que desistiu de suas ambições políticas e agora varre chão no McDonald. Especialistas em ciência familiar nos aconselham a manter a paz em casa. Não podemos seguir esses especialistas ou o velho e sábio Salomão se não observarmos o conselho desse último e assim evitarmos a cena infeliz descrita antes.

- c) Agora, escolha um dos provérbios mencionados anteriormente e faça uma amplificação dele seguindo os seguintes passos: elogie o dito em si, faça uma paráfrase do tema, explique por que isso foi dito, introduza uma comparação, dê um exemplo para esclarecer o significado, apoie o dito com o testemunho de outros, conclua.

\*\*\*\*\*



## 5º Exercício

### Refutação



A refutação é um ataque ao ponto de vista oposto. Em sua forma mais típica, ataca a credibilidade de um mito ou de uma lenda.

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia a seguir a Lenda do Boto e a refutação dessa lenda.

**Lenda do Boto**



*Diz a lenda que aconteceu uma festa na cidade de Afuá, quando ela tinha poucos habitantes. Nessa cidade existia uma casa que ficava afastada das demais e perto de um igarapé. Nela morava um casal. No dia desse festejo, a mulher estava dormindo. O marido dela estava na festa. Estava tudo tão silencioso que um boto saiu do igarapé e se aproximou da casa. Ele entrou e viu que a mulher estava dormindo. Sendo assim, deitou-se ao lado dela. Ela pensou que era seu marido que havia chegado da festa e se entregou a ele.*

*Algumas pessoas ao chegarem da festa e passarem perto da casa da mulher ouviram um barulho. Correram para ver o que se passava. Foi quando viram um homem pular no igarapé. Passados alguns meses a mulher descobriu que estava grávida. Ao seu tempo nasceram vários botinhos. Nesse dia, eles rapidamente pularam da cama e foram à direção do igarapé encontrar com o boto pai.*

<<http://www.unifap.br/poloafua/mitoselendas.htm#botomoleque>>

***Exemplo de Refutação da Lenda do Boto***

A lenda do Boto da cidade de Afuá é uma história muito intrigante. Porém, quem fez essa narração parece uma pessoa bastante devaneadora. Essa história conta a visita de um boto a uma mulher casada que morava em uma

casa afastada da cidade de Afuá. Perto dessa casa, existia um igarapé. No dia dessa visita, estava acontecendo uma festa na cidade. O marido da mulher havia ido à festa e ela foi dormir.

Foi então que o boto, muito esperto, aproveitando-se do silêncio reinante na casa e da ausência do marido, entrou na casa e deitou-se com a mulher. Ela entregou-se a ele, porque pensou que era o marido. Conta-se, portanto, que após alguns meses a mulher descobriu-se grávida e teve vários botinhos. Logo após o nascimento, eles correram em direção ao igarapé para encontrar o boto pai.

Voltando à questão dos devaneios do contador dessa história, podemos questionar a realidade dos fatos. Obviamente, é uma lenda. Lenda é uma narrativa fantasiosa transmitida pela tradição oral através dos tempos. De caráter fantástico e/ou fictício, as lendas combinam fatos reais e históricos com fatos irreais que são meramente produto da imaginação criativa humana.

Com exemplos bem definidos em todos os países do mundo, as lendas geralmente fornecem explicações plausíveis, e até certo ponto aceitáveis, para coisas que não têm explicações científicas comprovadas, como acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais. Podemos, assim, entender que lenda é uma degeneração do mito. Como diz o dito popular: "Quem conta um conto aumenta um ponto". Com isso, as lendas, pelo fato de serem repassadas, oralmente, de geração a geração, sofrem alterações à medida que vão sendo recontadas.

Se pensarmos em termos lógicos, podemos indagar: como um boto sai de um igarapé, vai até a uma casa, deita-se em uma cama com uma mulher e tem relações sexuais com ela? E mais, como pode, após alguns meses, nascerem vários botinhos, frutos desse relacionamento, e estes correrem para o igarapé, ansiosos para encontrar o boto pai?

Podemos dar outra interpretação a essa história: isso tudo não foi fruto da imaginação das pessoas dessa cidade, que ao verem um homem saindo da casa de uma mulher casada, cujo marido estava ausente, pensaram logo em fantasiar uma história, a fim de amenizar o acontecido? Não sabemos. Contudo, podemos parafrasear e, ao mesmo tempo, mudar o dito popular: quem vê apenas uma cena, aumenta, consideravelmente, o cenário.

(Texto elaborado por alunos em aula de produção textual)



b) Leia, agora, a Lenda do Guaraná.



### A Lenda do Guaraná

*Um casal de índios pertencente à tribo Maués vivia junto por muitos anos sem ter filhos. Um dia eles pediram a Tupã para dar a eles uma criança para completar suas vidas. Tupã, sabendo que o casal era bondoso, lhes atendeu o desejo dando a eles um lindo menino.*

*O tempo passou e o menino cresceu bonito, generoso e querido por todos na aldeia. No entanto, Jurupari, o deus da escuridão e do mal, sentia muita inveja do menino e decidiu matá-lo.*

*Certo dia, o menino foi coletar frutos na floresta e Jurupari se aproveitou da ocasião para lançar sua vingança. Ele se transformou em uma serpente venenosa que atacou e matou o menino.*

*A triste notícia se espalhou rapidamente. Nesse momento, trovões ecoaram e fortes relâmpagos caíram pela aldeia. A mãe, que chorava em desespero, entendeu que os trovões eram uma mensagem de Tupã, dizendo que deveriam plantar os olhos da criança e que deles uma nova planta cresceria dando saborosos frutos.*

*Assim foi feito e os índios plantaram os olhinhos da criança. No lugar cresceu o guaraná, cujas sementes são negras rodeadas por uma película branca, muito semelhante a um olho humano.*

“O guaranazeiro (*Paullinia cupana*, variedade *sorbilis* (Martius) Duke) é uma planta nativa da Amazônia, produz o fruto conhecido como guaraná. É uma espécie vegetal arbustiva e trepadeira da família das sapindáceas, cujo nome provém do termo indígena “varana”, que significa árvore que sobe apoiada em outra.

Foi cultivado, inicialmente, na Amazônia pelos índios maués e hoje também é largamente cultivado na Bahia. Na Amazônia, a cidade de Maués é o município com maior produção do produto”.

<<http://acucia.com.br/?ac-cultura-regional=a-lenda-do-guarana>>

- c) Faça a refutação da Lenda do Guaraná, isto é, escreva um texto seguindo os parâmetros do exemplo. Não se esqueça de: censurar o contador da história, fazer um resumo da história e atacá-la por ser: obscura e/ou incrível, impossível, ilógica, inadequada e/ou não aproveitável.

\*\*\*\*\*



### Confirmação



A confirmação é o contrário de refutação e consiste em tentar provar um ponto de vista, a confirmar a verdade ou probabilidade de uma narrativa ou de uma fábula. Em sua forma mais típica, argumenta sobre a credibilidade de um mito ou lenda.

#### ⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o seguinte texto.

#### **Pensamentos Imundos**

Carlos Heitor Cony



*Não sei como nem quando inventaram ou descobriram a existência dos Anjos da Guarda. Apesar de ter sido seminarista, não me lembro de ter aprendido qualquer coisa sobre o*

*assunto. Somente a certeza de que, cada ser humano, eu inclusive, temos um ser angelical que toma conta da gente. Conheço a iconografia a respeito dessas simpáticas entidades. Um menino está à beira do precipício, colhendo uma flor. Uma cobra se aproxima. O perigo é duplo: ou o menino cai no abismo, ou a cobra o ataca. Mas atrás do menino está o anjo protetor, que impedirá qualquer desgraça.*

*Apesar de ateu, sou devoto do Anjo da Guarda. Atribuo a ele a salvação de enrascadas em que me meti ou me meteram. Tenho secreta vergonha dele, na medida em que ele deve ter vergonhas causadas pelo meu comportamento, que nunca chega a ser angelical. Lembro também uma imagem piedosa, muito comum na minha infância. O menino não está à beira do precipício, nem ameaçado por uma cobra. Pelo contrário: está pensando numa mulher, nua e provocante, e vai se entregar àquele pensamento que os catecismos chamam de "imundo".*

*O Anjo da Guarda, ao seu lado, nada pode fazer. Recolhe as asas protetoras e, enquanto o menino leva as mãos para baixo, o anjo leva as mãos para cima e cobre o rosto. Chora de vergonha pelo feio ato que o menino está praticando. Havia uma variante para esta cena. O menino no confessionário, dando conta do seu pecado solitário, e o padre recriminando-o: "Você não tem vergonha de seu Anjo da Guarda? Fazendo coisas feias diante dele?". Meu Anjo da Guarda, por essas e por outras, muito deve ter chorado de vergonha por minha causa. Tem sido fiel a mim muito mais do que eu a ele.*

<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz2006201005.htm>>

- b) Agora, escreva um texto, confirmando a história “Pensamentos Imundos”, de Carlos Heitor Cony, seguindo os seguintes passos: elogie o contador da história, faça um resumo dela, confirme a história dizendo que ela possui **uma ou mais** das seguintes características: é clara, evidente, provável, possível, lógica, adequada e/ou aproveitável.

\*\*\*\*\*



## O lugar-comum



O lugar-comum visa amplificar a virtude ou a maldade que uma pessoa representa. Enquanto na refutação e na confirmação há a busca da prova da verdade ou da falsidade de uma afirmação, no lugar-comum tenta-se amplificar alguma opinião geralmente aceita. Por isso, provérbios, máximas e ditos são, às vezes, chamados de lugares-comuns.

Geralmente, o lugar-comum aborda a virtude ou o vício em geral, não as qualidades específicas de uma pessoa. Os temas incluem o jogo de azar, o roubo, o adultério, etc. Às vezes trata de vícios e virtudes de certo tipo de pessoa, por exemplo, de tiranos.

### ⇒ Comando do exercício



- Posicione-se acerca da seguinte frase do ditador alemão Adolf Hitler: **“que sorte para os ditadores que os homens não pensem”**, seguindo os passos: comece com o contrário ou a contradição dessa afirmação, introduza uma comparação, comparando com algo melhor, introduza um provérbio que repreve a motivação do agente da ação; empregue argumentos que provem a inconsistência dessa afirmação, repudie a ideia de ter pena dessa pessoa, considere as seguintes balizas na discussão da afirmação: (i)legalidade, (in)justiça, (in)conveniência, (in)decência, consequências.

\*\*\*\*\*



### Encômio



O encômio, ao contrário do lugar-comum, que constrói a sua linha de argumentação pela amplificação de vícios ou virtudes de modo geral, baseia-se no louvor a uma pessoa ou coisa em particular, com base nas suas boas qualidades e ações. Faz, sobretudo, o elogio de pessoas, mas, não raro, fazem-se também elogios de cidades, figuras sobrenaturais, animais e coisas.

#### ⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia a seguir um trecho sobre a Madre Teresa de Calcutá.



*Madre Teresa de Calcutá, cujo nome verdadeiro é Agnes Gonxha Bojaxhiu, (Skopje, 27 de Agosto de 1910 — Calcutá, 5 de Setembro de 1997) foi uma missionária católica albanesa, nascida na República da Macedônia e naturalizada indiana. Considerada a missionária do século XX, concretizou o projeto de apoiar e recuperar*

*os desprotegidos na Índia. Através da sua congregação - "Missionárias da Caridade" - partiu em direção à conquista de um mundo que acabou rendido ao seu apelo de ajudar o mais pobre dos pobres.*

- b) Agora, escreva um texto elogiando a pessoa de Madre Teresa de Calcutá, registrando os seguintes passos: faça um exórdio (uma introdução) sobre ela, descreva a sua origem: de que povo, de que país, seus ancestrais, etc; também descreva a formação dela. Além disso, descreva os feitos da Madre como resultados de: qualidades da mente e do espírito (fortaleza, prudência, solidariedade, bondade, etc); qualidades do corpo (altivez, rapidez, vigor), etc; faça uma comparação, que a favoreça, com alguém, para incrementar seu louvor. Por fim, conclua com um epílogo, incluindo uma exortação a seus leitores para imitarem a Madre Teresa e/ ou fazerem uma prece por ela.

\*\*\*\*\*



## 9º Exercício

### Vitupério ou invectiva



O vitupério tem o objetivo de expor os vícios (defeitos) não só de pessoas (de modo geral ou específico), mas também de coisas (ideias abstratas), tempos (estações do ano), lugares, animais ou plantas. É semelhante ao exercício de lugar-comum, porém, difere deste porque não fala contra vícios ou tipos de pessoas de modo geral, mas contra um indivíduo específico. É um ataque a uma pessoa ou coisa por ser viciosa.

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o texto a seguir.



**Ditador da Síria pediu assessoria do Irã por e-mail,  
diz jornal – 14/03/2012**

*O Irã auxiliou o ditador da Síria, Bashar al Assad, sobre a forma de enfrentar o levante popular em seu país, segundo mostra o conteúdo de milhares de e-mails do líder sírio publicados nesta quarta-feira pelo site do jornal "The Guardian".*

*O jornal britânico teve acesso a mais de 3.000 documentos que a oposição síria interceptou de contas privadas na internet de Assad e de sua mulher, Asma, que revelam como a Síria recebeu conselhos de Teerã em várias ocasiões durante a crise.*

*Em uma dessas mensagens citadas pela publicação, um assessor de imprensa de Assad reconheceu que as sugestões feitas para um discurso do ditador da Síria eram fruto da consulta "com várias pessoas, incluindo o conselheiro de comunicação e política do embaixador iraniano".*

*A publicação afirma que fez todos os esforços possíveis para checar a autenticidade dos e-mails, comprovando seu conteúdo com fatos já demonstrados e entrando em contato com dez pessoas cujos endereços aparecem nas mensagens. O jornal considera que os e-mails são autênticos, mas reconhece que não foi possível verificar cada um deles.*

*Entre as mensagens, foi detectada uma no qual a filha do emir do Catar, Hamad bin Khalifa al Thani, aconselhou este ano ao casal Assad que abandonasse a Síria, além de sugerir que seu país poderia oferecer exílio. De acordo com a publicação, outros documentos evidenciam como o mandatário sírio conta com um grupo de*

*assessores que consulta sobre estratégias midiáticas para enfrentar as crescentes críticas vindas do exterior.*

*Os e-mails afirmam, além disso, como Assad foi informado da presença de jornalistas ocidentais na cidade rebelde de Homs. Segundo o "The Guardian", os ativistas afirmam que foram capazes de acompanhar em tempo real a caixa de entrada do e-mail de Assad e de sua esposa durante meses e que em algumas ocasiões tiveram a oportunidade de avisar a seus colegas de Damasco sobre iminentes operações do regime contra eles.*

*O acesso às contas de e-mail continuou até 7 de fevereiro quando a invasão foi detectada após um ataque informático às contas do líder sírio por parte do grupo internacional de ativistas Anonymous.*

*Os documentos, que aparentemente foram interceptados pelo grupo opositor Conselho Supremo da Revolução entre junho e o início de fevereiro, oferecem, segundo o "The Guardian", "um retrato da família Assad isolada pela crise, mas que continua desfrutando de uma vida cheia de luxos".*

*Neste sentido, os documentos revelam como a primeira-dama gasta milhares de dólares em compras pela internet de objetos de design como candelabros e mesas procedentes de Paris. Já Assad utiliza um endereço americano para driblar as sanções de Washington e poder se conectar a páginas de entretenimento em seu tablet eletrônico e baixar música Dance no iTunes.*

<http://www1.folha.uol.com.br/mundo>

- b) Agora, escreva um texto criticando o ditador da Síria, Bashar al Assad, seguindo os seguintes passos: faça um exórdio (introdução), descreva a pessoa (sua origem): de que povo, de que país, de que ancestrais; descreva a formação da pessoa: se estudou e o que estudou, descreva as ações da pessoa: devem ser descritas como consequência de defeitos da mente e do espírito (fraqueza, indiscrição, maldade, preguiça, rudeza, etc), defeitos do corpo (letargia, falta de vigor, etc), defeitos relativos à riqueza (corrupção, amigos, poder). Faça, também, uma comparação, que lhe seja desfavorável, com alguém, para incrementar seu vitupério e, por fim, conclua o texto, incluindo uma exortação a seus leitores para não imitarem essa pessoa e/ou fazerem uma prece por ela, a fim de que ela se torne uma pessoa melhor.



\*\*\*\*\*



### Comparação



A comparação é, na prática, uma dupla do encômio e invectiva. Como mais um modo de amplificação, compara semelhanças e diferenças e explora matizes de virtudes e vícios entre duas pessoas ou coisas, para daí tirar conclusões. Busca-se utilizar efeitos fortes e impactantes, incluindo caracteres históricos, legendários ou ficcionais.

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o texto a seguir.



*O ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva comparou o líder do Uruguai, José Mujica, ao ex-presidente sul-africano Nelson Mandela durante sua visita a Montevideu. Lula participou das celebrações*

*pelos 40 anos da Frente Ampla governista, tradicional partido de esquerda no país, e considerou o líder uruguaio "uma pessoa diferente", de acordo com declarações divulgadas pela Presidência depois de um encontro entre ambos na Embaixada do Brasil.*

<http://noticias.r7.com/internacional/noticias/>

- b) Agora, escreva um texto comparando o líder do Uruguai, José Mujica, e o ex-presidente sul-africano Nelson Mandela. Após fazer uma introdução, siga os passos: descreva a origem deles: de que povo, de que país, de que ancestrais, etc; descreva a formação deles e os seus feitos - eles devem ser descritos como resultado de: qualidades ou defeitos da mente (fortaleza/fraqueza, prudência/indiscrição); qualidades do corpo (beleza/feiura, rapidez/lerdeza, vigor/fragilidade); qualidades relativas à riqueza (bom ou mau uso da alta posição, amigos, poder, fortuna); conclua com um epílogo, incluindo uma exortação a seus leitores para imitem ou não essas pessoas e/ou fazerem uma prece por elas.

\*\*\*\*\*



## 11<sup>o</sup> Exercício

### Personificação ou prosopopeia



Personificação ou prosopopeia é a imitação do caráter de uma pessoa, escolhida para ser retratada através do uso de linguagem adequada ao assunto ou circunstância. É comparável ao atual monólogo dramático. Assim como no encômio, o sujeito pode ser um tipo histórico, legendário ou ficcional.

⇒ **Comando do exercício**

- a) Componha um texto sobre o presidente Lula, colocando-o para falar, em um comício, no qual ele tentará se reeleger. Dramatize através do discurso direto, usando descrição e linguagem emotiva quando couber, adequando a fala ao caráter de Lula e às circunstâncias eleitoreiras. Componha a personificação no estilo em que ele falaria, considerando: clareza, concisão, floreio, falta de conclusão, correção gramatical, excesso de figuras, etc.

\*\*\*\*\*



**12º**  
**Exercício**

**Descrição**



Quando desejamos apresentar algo aos nossos leitores e acreditamos que esse “algo” seja desconhecido, recorreremos à descrição. A função da descrição é informar as características do que está sendo apresentado. Enquanto uma narração faz progredir uma história, a descrição consiste justamente em interrompê-la, detendo-se em um personagem, um objeto, um lugar, etc.

⇒ **Comando do exercício**

- a) Descreva, detalhadamente, a sua escola, com a seguinte finalidade: um velho amigo de seu pai vai se mudar para a sua cidade. Trará com ele a família: mulher e seus três filhos. Dois deles estão cursando o ensino médio e precisam da indicação de uma boa escola desse nível de ensino. Por isso, você deve escrever um e-mail para esse amigo de seu pai, tentando persuadi-lo de que a sua escola será uma boa opção para os filhos. Lembre-se: descreva-a tanto no aspecto objetivo quanto no subjetivo.

\*\*\*\*\*



**13º**  
**Exercício**

**Tese ou Tema**

TESE ANTÍTESE SÍMTESE  
TESE ANTÍTESE SÍMTESE  
TESE ANTÍTESE SÍMTESE  
TESE ANTÍTESE SÍMTESE  
TESE ANTÍTESE SÍMTESE  
TESE ANTÍTESE SÍMTESE  
TESE ANTÍTESE SÍMTESE

RME6

Tese é o exame lógico de um assunto sob investigação e pode ser de natureza política ou teórica. Introduce a arguição de dois lados de uma dada questão de natureza geral. Em um texto argumentativo defendemos uma ideia, opinião ou ponto de vista, uma tese, procurando (por todos os meios) fazer com que nosso ouvinte/leitor aceite-a, e creia nela.

⇒ **Comando do exercício**

- a) Examine uma questão política ou especulativa de ambos os lados: tese e antítese. Uma opção seria a seguinte problematização:

**Há exagero nas tentativas de controlar o tabagismo no Brasil?**

Seguem opiniões a favor e contra essa questão, a fim de ajudá-lo na sua argumentação.

*“A cruzada antitabagista segue com força total. Após a obrigatoriedade daquelas imagens terríveis no maço de cigarros, da suspensão de propagandas e do banimento dos “fumódromos”, eis que a Anvisa aprovou agora a proibição de sabor nos cigarros. O objetivo da agência está evidente: querem sumir com o tabaco da face da Terra. (...). Se o indivíduo quiser adotar essa postura no âmbito particular, trata-se de um direito seu. Mas, quando a coisa vira uma imposição coletivista, a liberdade corre sério perigo. As piores tiranias são feitas em nome do bem geral. Com a consciência limpa, esses tiranos são incansáveis em suas ambições “altruístas”. Apenas para constar: não fumo. (RODRIGO CONSTANTINO, 35, é economista com MBA em finanças pelo Ibmec - Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais).*

*“Há um produto que mata metade de seus consumidores regulares. São 6 milhões de mortes anuais a ele atribuíveis, 200 mil no Brasil. Trata-se da primeira causa evitável de mortes no mundo. Mais de 100 milhões de pessoas morreram em decorrência de seu uso no século 20. Esse número pode chegar a 1 bilhão no século 21 se nada for feito. (...). Esse produto causa dependência química, física e psíquica. Nove em cada dez consumidores iniciam o uso desse produto antes dos 18 anos - apenas 5% começam após os 24. (...). Por trás desse produto, o cigarro, há uma indústria cujo objetivo único é aumentar o seu consumo e, conseqüentemente, os seus lucros. (...). É dever do Estado regular uma indústria e um produto cujos ônus têm sido impostos unicamente à sociedade. Não é somente aceitável, mas obrigatório, que se imponham restrições com o fim de desestimular o consumo de tabaco. (...). Sua produção e comercialização estão na condição de mercado passivo, ou seja, que é juridicamente tolerado, mas não deve ser promovido pelo Estado. Antes, ao contrário, a*

*regulamentação, mais do que necessária, é direito da sociedade. (...). É dever do Estado regular uma indústria e um produto cujos ônus têm sido impostos unicamente à sociedade. Não é somente aceitável, mas obrigatório, que se imponham restrições com o fim de desestimular o consumo de tabaco.* (PAULA JOHNS, 44, socióloga, é diretora da Aliança de Controle do Tabagismo. CLARISSA HOMSI, 41, advogada, é coordenadora jurídica da Aliança de Controle do Tabagismo).

<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/index-20120317.shtml>>

- b) Agora, escreva uma dissertação argumentativa respondendo à seguinte questão: **Há exagero nas tentativas de controlar o tabagismo no Brasil?** Comece com um exórdio (introdução); acrescente uma narração, se couber; apresente argumentos confirmatórios (prova); rebata com oposição (refutação) se possível; por fim, conclua. Considere argumentos baseados em: (i)legalidade, (in)justiça, diligência, praticidade, decência, credibilidade, consequências, exemplos, testemunhos, etc.

\*\*\*\*\*



## 14<sup>o</sup> Exercício

### Defender ou atacar uma lei



Defender ou atacar uma lei é mais uma declamação (tipo de exercício avançado de retórica) do que um *progymnasmata*, mais uma hipótese do que uma tese, mas partilha com a tese a tentativa de questionar os dois lados de um problema, aplicando isso a uma lei específica, real ou ficcional, antiga ou atual. Deve-se questionar: a lei está claramente escrita e é consistente? A lei é conveniente e justa? Deve-se fazê-la cumprir? Baseia-se também numa lista de critérios a que qualquer ação deveria satisfazer: critérios de constitucionalidade, legalidade ou consistência, de justiça, exequibilidade, de vantagem, de honra e de consequência.

### **Exemplo**

*Após dois dias de debate, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu, no dia 12 de abril de 2012, quinta-feira, que grávidas de fetos sem cérebro poderão optar por interromper a gestação com assistência médica. Por 8 votos a 2, os ministros definiram que o aborto em caso de anencefalia não é crime.*

*A decisão, que passa a valer após a publicação no "Diário de Justiça", não considerou a sugestão de alguns ministros para que fosse recomendado ao Ministério da Saúde e ao Conselho Federal de Medicina que adotassem medidas para viabilizar o aborto nos casos de anencefalia. Também foram desconsideradas as propostas de incluir, no entendimento do Supremo, regras para a implementação da decisão.*

### **A seguir algumas opiniões a respeito do assunto:**



*“Impor à mulher o dever de carregar por nove meses um feto que sabe, com plenitude de certeza, não sobreviverá, causando-lhe dor, angústia e frustração, importa violação de ambas as vertentes de sua dignidade humana. A potencial ameaça à integridade física e os danos à integridade moral e psicológica na hipótese são evidentes. A convivência diuturna com a triste realidade e a lembrança ininterrupta do feto dentro de seu corpo, que nunca poderá se tornar um ser vivo, podem ser comparadas à tortura psicológica”.*

*A afirmação é do advogado Luís Roberto Barroso, que representou a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde (CNTS) em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. A CNTS pediu ao ministro Marco Aurélio para autorizar a interrupção de gravidez cujo feto é anencéfalo, ou seja, sem cérebro. O pedido foi atendido.*

*A Igreja, em contrapartida, entende que “a vida é sempre um dom de Deus e deve ser respeitada, desde o seu início até o seu fim natural. Não temos o direito de tirar a vida de ninguém. A mulher que gera um filho com anencefalia pode passar por um drama grave e por muitos sofrimentos, sabendo que o feto pode morrer ainda no seu seio, ou então, morrerá logo depois de nascer. Temos que ter muita compreensão para com essa mãe e a sociedade dispõe de muitos meios para ajudá-la.*

*Mesmo o risco para a saúde da mãe pode ser controlado pela medicina. Mas o sofrimento da mãe não é justificativa suficiente para tirar a vida do filho dela. Além disso, fazer o aborto, nesses casos, pode marcar a mãe com um segundo drama, que ela vai carregar para o resto da vida. Abortar um filho não é solução, mas é um problema a mais para a mãe. “Melhor, neste caso, é deixar que a natureza siga o seu curso natural.”*

<<http://linguagemjuridica.blogspot.com/2005/04/exercicio-de-argumentao.html>>

⇒ **Comando do exercício**

- a) Escreva uma dissertação argumentativa sobre essa decisão do STF, manifestando-se contrariamente ou a favor dela. Discuta os prós e os contras dessa lei. Use os seguintes tópicos: legalidade, justiça, diligência, praticidade, decência, consequências.



## Outros Tipos de Atividades de Produção Textual



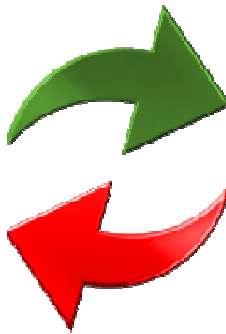
### Exercícios de imitação de conteúdo

#### Atividades de paráfrase e tradução

##### Paráfrase 1 (imitação de conteúdo/textos curtos)

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia a seguir alguns exemplos de paráfrases de textos curtos.



Comprei um carro. Comprei um automóvel.

Ele não é mais solteiro. Ele é casado.

Todo mundo se lembra dele. Ninguém se esquece dele.

Ele murmurou uma prece. Ele sussurrou uma prece.

Ele reinou 30 anos. Ele ocupou o trono 30 anos.

Farinha é difícil de comer. É difícil comer farinha.

Muitas pessoas amam seu pai. Muitas pessoas amam o pai de X. Muitas pessoas amam seu próprio pai.

É bom trabalhar nesta escola. É bom trabalhar na Escola Municipal Afonso Pena.

Ele vai te encontrar lá em cima. Ele vai te encontrar lá no quarto andar da Diretoria.

O autor de Grande Sertão Veredas já morreu. Guimarães Rosa já morreu.

Édipo queria casar com Jocasta. Édipo queria casar com sua mãe (a mãe de Édipo).

Esta mulher não é nada magra. Esta mulher é eminentemente gorda.

Ela tem uma língua de cobra. Ela fala mal de todo mundo.

- b) Redija dez enunciados curtos e, a seguir, faça as paráfrases deles.

### **Paráfrase 2 (imitação de conteúdo/texto longo)**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia a crônica de Olavo Bilac, a seguir.



#### **Moléstia da Época - Olavo Bilac - 3/11/1907**

Venho escrever esta “Crônica” depois de uma longa excursão. Estou derreado, tenho dores nos rins e nas pernas, doem-me os olhos de ter visto tanta coisa, dói-me o cérebro de haver pensado tanto. A minha viagem durou duas horas: entretanto, em tão escasso tempo achei meio de ver meio mundo: estive em Paris, em Roma, em Nova York, em Milão; vi Cristo nascer e morrer; desci ao fundo de uma mina de carvão; estive ao lado de um faroleiro, no alto de um farol, entre os uivos das ondas; assisti ao tumulto de uma greve na França; vi o imperador Guilherme passar revista no exército alemão na Westfália; vi Sansão ser seduzido e vencido por Dalila, e sepultar-se sob as ruínas do templo derrocado...

Creio que já todos terão compreendido que esta longa viagem foi... cinematográfica. Fui hoje arrastado por um conhecido a quatro dos dezoito cinematógrafos que fazem atualmente a delícia dos cariocas. Paguei o meu tributo à mania da época, e não me arrependo - apesar de estar fatigado como se houvesse realmente vagabundeado durante dous anos por terra e mares. Dezoito cinematógrafos! Já foi feita a estatística. São dezoito e, na polícia, aguardam despacho outros tantos requerimentos de cidadãos que pretendem explorar o mesmo gênero de negócio. Funcionando já há dezoito - dúzia e meia. Só a Avenida possui quatro. E cada bairro da cidade possui pelo menos um [...]

É atualmente a ocupação dos desocupados do Rio. E, como os desocupados do Rio são legião, todos os cinematógrafos são freqüentados e dão dinheiro. [...] Há indivíduos que passam todos os dias quatro ou cinco horas nos cinematógrafos da Avenida, de boca aberta, a ver tremar na tela branca a vida saracoteante das fitas...

Pois eu também fiz hoje, neste sábado de Finados, a minha estréia de freqüentador de sessões cinematográficas. Fui matriculado nesse vício por um sujeito que vagamente conheço, e com o qual esbarrei ontem à porta de uma dessas casas. Ia entrar e convidou-me: “Venha! Temos hoje toda a vida de Cristo em 39 quadros e mil metros de fita - um quilômetro de Novo Testamento! desde o estábulo até o Calvário! Não gosta de cinematógrafos?”

Respondi que nem gostava muito, nem aborrecia muito... E perguntei:

“E o senhor, gosta muito?”

“Assim, assim... Quando estou desocupado, como hoje. Que se há de fazer num dia como este? Três dias de folga a fio! Todos os Santos, Finados, domingo... Que horror! Como isto atrapalha a vida da gente!”

Não pude deixar de sorrir, ouvindo esta lamentação. O sujeito, que assim me falava, é o tipo modelar do vadio carioca. [...]

Entramos. Sobre a tela tremia a vida dos mineiros de carvão no fundo da terra. Agitando-se como toupeiras, aquelas estranhas figuras apareciam de repente, surgindo de um buraco escuro, e desaparecendo logo em outro buraco. Sacudiam-se picaretas, subiam e desciam elevadores, havia quedas súbitas de terra e pedras, explodiam pedaços de rocha. E, no tremor convulsivo da cena, os atores pareciam atacados de um morbo trepidante, de um delírio agudo de trabalho e movimento...

O meu iniciador no vício cinematográfico olhava, mirava, admirava, embevecido, deliciado, enlevado. E, ao mesmo tempo, num acesso de lirismo industrial, entoava um hino ardente ao labor, à agitação, à febre, à vida intensa:

“Veja o senhor! Como é belo o trabalho! é a maior glória humana! [...] Chega a ser monstruoso, que haja tanta gente, no mundo, vivendo sem trabalhar...”

Acabou a sessão... Saímos. E, dócil, sem protestar, - como é fácil perverter um homem! e que terrível é o contágio da vadiagem! - acompanhei-o a um segundo cinematógrafo. E fomos ao terceiro. E fomos ao quarto!

Quando me lembrei da “Crônica” eram dez horas da noite...

E aqui estou a escrevê-la, derreado, tonto, moído [...]

Deus de misericórdia! Decididamente não há nada pior do que as más companhias...

- b) Faça uma paráfrase dessa crônica, escrita no princípio do século XX, atualizando sua linguagem.

### **Tradução interlingual**

Caso os alunos já tenham algum conhecimento de línguas estrangeiras, e o professor também, podem-se propor atividades de tradução.

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia os textos a seguir.



### **Parábola**

Nombre dado por los retóricos griegos a una obra literaria, cuya verosimilitud se realiza estableciendo un vínculo entre la ficción narrada y la realidad a la que remite. Puede considerarse una forma de alegoría. Las parábolas del Nuevo Testamento tienden a iluminar una verdad espiritual a través de un relato breve de la vida cotidiana de la época. Muchos escritores modernos han recurrido a la parábola para comunicar un mensaje, reelaborando en ciertos casos parábolas evangélicas, como ocurre con el escritor brasileño Raduan Nassar en Labor arcaica. Theodor Adorno ha destacado el carácter parabólico de la narrativa de Basta pensar en El proceso o El castillo.



## Fábula

Breve composición literaria en verso o prosa, cuyos personajes son en general animales u objetos inanimados. En su forma tradicional, apunta a demostrar una verdad moral que, a modo de advertencia o consejo, se sintetiza al final de la narración en una moraleja.

No es fácil determinar sus diferencias con el apólogo, que practicó Sem Tob, y los exempla (ejemplos) medievales, como los que se insertan en el Libro de Buen Amor de Juan Ruiz. Parábola y fábula se estudian como formas de la alegoría pero, mientras la primera se ocupa de hechos posibles que remiten a un significado religioso, moral o filosófico (la "parábola del hijo pródigo", por ejemplo), la segunda, al dar voz a los animales o animar lo inanimado, se asienta en imposibilia (cosas imposibles). En la edad media, un rico material complementario de las fábulas se encuentra en los bestiarios, catálogos descriptivos que explicitan el significado alegórico de los diferentes animales.

Son famosas las fábulas de Esopo, escritor griego del siglo VI a.C. y de Fedro, fabulista latino del siglo I a.C. Ambos autores tuvieron gran difusión en la edad media, sobre todo el primero a través de los Ysopetes. Su influencia puede rastrearse, combinada con los cuentos de origen oriental, en el arcipreste de Hita. El monje bizantino Máximo Planudio realizó en el siglo XIV una compilación de las Fábulas de Esopo. El El Panchatantra es una colección sánscrita del siglo III que fue traducido a más de 50 idiomas.

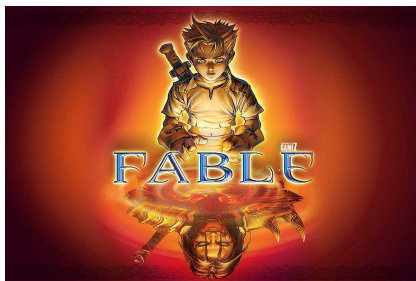
En Francia hubo una gran producción de fábulas entre los siglos XII y XIV, de las que pueden citarse las de Marie de Francia y la colección de historias de animales titulada Roman de Renart, antecedente del relevante papel del zorro en la literatura fabulística. De los siglos posteriores, se destaca la obra de Jean de La Fontaine, cuyas fábulas se publicaron a finales del siglo XVII.

En España, en el siglo XVIII, sobresalen Tomás de Iriarte y Félix María Samaniego, quien, en su colección de 175 fábulas, incluye textos propios y adaptaciones de Esopo, Fedro, La Fontaine y el inglés John Gay.

La versión contemporánea de la fábula apunta a una reelaboración irónica en la que suele desaparecer la moraleja o se ofrece al lector un marco mayor de sugerencias. Es el caso de Fábulas de Luis Goytisolo; Bestiario y Confabulario de Juan José Arreola; Trece fábulas y media (1981) de Juan Benet, que

concluye diciendo "cuanto más canalla es la doctrina, mejor el discípulo" o La oveja negra y otras fábulas, del guatemalteco Augusto Monterroso.

(autoria desconhecida)



**Fable**

A fable is a short imaginary tale that teaches a moral or a lesson. The story can be in prose or verse. In a Fable animals often talk and act like people. An author of fables is called a “fabulist”

Sometimes they are passed down from generation to generation, and from place to place, and sometimes they are constructed by a literary tale-teller, and its purpose is to impart a lesson or a value. The last sentence usually tells what lesson you can conclude from the fable.

<http://www.kidsinco.com/fable/>

- b) Traduza os textos dados, que estão em espanhol e em inglês, para o português.

### Paródia de textos de gêneros diversos

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, alguns textos parodiados.



1.



2.

### 3. Canto de Regresso à Pátria

Minha terra tem palmares  
Onde gorgéia o mar  
Os passarinhos daqui  
Não cantam como o de lá

Minha terra tem mais rosas  
E quase que mais amores  
Minha terra tem mais ouro  
Minha terra tem mais terra

Ouro terra amor e rosas  
Eu quero tudo de lá  
Não permita Deus que eu morra  
Sem que volte para lá

Não permita Deus que eu morra  
Sem que volte pra São Paulo  
Sem que veja a Rua 15  
E o progresso de São Paulo

(Paródia de Oswald de Andrade do poema “Canção do Exílio”, de Gonçalves Dias).

<http://www.lumiarte.com/luardeoutono/oswald/>

- b) Escolha um texto e faça uma paródia dele.

### Atividades de retextualização de um gênero para outro



*Retextualização de artigo  
de opinião para entrevista*

⇒ **Comando do exercício**

- b) Leia o seguinte artigo de opinião, publicado na *Folha de São Paulo*.



## CÉREBRO DE PIPOCA

Gilberto Dimenstein

**Pesquisadores detectam há tempos distorções, como a compulsão para se manter conectado, como um vício.**

O Google anunciou na semana passada um projeto para enfrentar o Facebook, disposto a reinventar a mídia social. A notícia teve óbvio impacto mundial e despertou a curiosidade sobre mais uma rodada de inovações tecnológicas, capazes de nos fazer ainda mais conectados.

No dia seguinte, porém, o Facebook reagiu e anunciou para esta semana uma novidade também de grande impacto, possivelmente em celulares. Para alguns psicólogos americanos, esse tipo de disputa produz um efeito colateral: um distúrbio já batizado de "cérebro de pipoca".

Esse distúrbio é provocado pelo movimento caótico e constante de informações, exigindo que se executem simultaneamente várias tarefas. Por causa de alterações químicas cerebrais, a vítima passa a ter dificuldade de se concentrar em apenas um assunto e de lidar com coisas simples do cotidiano, como ler um livro, conversar com alguém sem interrupção ou dirigir sem falar ao celular. É como se as pessoas tivessem dentro da cabeça a agitação do milho explodindo no óleo quente.

A falta de foco gera entre os portadores do tal "cérebro de pipoca" um novo tipo de analfabetismo: o analfabetismo emocional, ou seja, a dificuldade de ler as emoções no rosto, na postura ou na voz dos indivíduos, o que torna complicado o relacionamento interpessoal.

Sou um tanto desconfiado de notícias alarmantes provocadas pelo surgimento de novas tecnologias. Toda ruptura desencadeia uma onda de nostalgia e de temores em relação ao futuro.

Mas algumas pesquisas em torno do "cérebro de pipoca" merecem atenção por afetar o processo de aprendizagem. Uma delas foi realizada em Stanford, a universidade que, por ajudar a criar o Vale do Silício, na Califórnia, impulsionou a tecnologia da informação.

Neste ano, Clifford Nass, professor de psicologia social na Universidade Stanford, revelou num seminário sobre tecnologia da informação a pesquisa



que fez com jovens que passam muitas horas por dia na internet, acostumados a tocar muitas tarefas ao mesmo tempo.

Ele mostrou fotos com diversas expressões e pediu que os jovens identificassem as emoções. Constatou a dificuldade dos entrevistados. "Relacionamento é algo que se aprende lendo as emoções dos outros", afirma Nass.

O problema, segundo ele, está tanto na falta de contato cara a cara com as pessoas como na dificuldade de manter o foco e verificar o que é relevante, percebendo sutilezas, o que exige atenção.

Os pesquisadores estão detectando há tempos uma série de distorções, como a compulsão para se manter conectado, semelhante a um vício.

Trata-se de uma inquietude permanente, provocada pela sensação de que o outro, naquele momento, está fazendo algo mais interessante do que aquilo que se está fazendo. Tome o Facebook ou qualquer outra rede social.

Chegaram a desenvolver um programa que envia para o celular da pessoa um aviso sempre que um amigo dela está se aproximando de onde ela está. O estímulo, porém, começa no mercado de trabalho. Vemos nos anúncios de emprego uma demanda por pessoas que façam muitas coisas ao mesmo tempo. Mas o que Nass, o professor de Stanford, entre outros pesquisadores, defende é o contrário.

Quem faz muitas tarefas ao mesmo tempo, condicionando seu cérebro, fica menos funcional. Não sabe perceber as emoções e trabalhar em equipe, não sabe focar o que é relevante e tem dificuldade de estabelecer um projeto que exige um mínimo de linearidade. Não sabe, em suma, diferenciar o valor das informações.

Não deixa de ser um pouco absurdo valorizar tanto os recursos tecnológicos que aproximam as pessoas virtualmente, mas que as afastam na vida real. Daí se entende, em parte, segundo os pesquisadores, por que, em todo o mundo, está explodindo o consumo de remédios de tarja preta para tratar males como a ansiedade e a hiperatividade.

PS- Perto da minha casa, aqui em Cambridge, há uma padaria artesanal, com mesas comunitárias, que decidiu ir contra a corrente. Seus proprietários simplesmente proibiram que se usasse celular lá dentro para diminuir a poluição sonora e a agitação. Sucesso total. O efeito colateral: ficou difícil conseguir lugar.

<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0307201122.htm>>

b) Agora, retextualize-o, transformando-o em uma entrevista.



### ***Retextualização de entrevista para artigo de opinião***

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia a seguinte entrevista, publicada na revista *Época*.

#### **Entrevista com Mark Weston**



#### **"Não basta ter acesso a tecnologia"**

**Consultor americano afirma que a tecnologia em sala de aula só vai ajudar na educação se as escolas e os professores mudarem o jeito de ensinar**

Letícia Sorg

O consultor Mark Weston, estrategista educacional da Dell, dedicou os últimos 36 anos de sua vida a melhorar o ensino usando as inovações tecnológicas. Depois de participar de projetos promovidos pelo governo dos Estados Unidos, de vários estados americanos e em outros países, chegou a algumas conclusões sobre como a tecnologia pode ser usada na sala de aula para melhorar o aprendizado dos alunos. Nesta entrevista, Weston revela o potencial pedagógico da tecnologia e alerta para as suas limitações: “Se um livro não funciona para um aluno, trocá-lo por um livro digital não vai resolver o problema”.

**ÉPOCA** – O senhor pretende lançar um livro intitulado “Por que a tecnologia foi reprovada na educação”. Qual a principal ideia?

**Mark Weston** – Allan Bain (co-autor do livro) e eu temos mais de 15 anos em reforma na educação americana e concluímos que mais do mesmo esforço não daria resultado. Em geral, o sistema educacional atual funciona, na melhor das hipóteses, para duas em cada três crianças, ou seja, duas em cada três concluem os estudos. O que acontece é que metade das crianças que conseguem se graduar diz que o sistema foi falho. E isso está acontecendo depois de quase três décadas de esforços para reformar e melhorar a educação. Uma parte desse esforço tem sido a entrada de tecnologia nas escolas. Então, se você

pensar na tecnologia como uma estratégia de reforma, você assume que, em algum momento, ela deveria trazer resultados. E a evidência é bastante clara de que a maioria dos esforços de reforma, incluindo o uso de tecnologia, não mudou a estatística principal de que o sistema falha com duas de cada três crianças.

**ÉPOCA – Mas temos alguma certeza sobre como é possível usar a tecnologia para melhorar a educação?**

**Mark Weston** – Se o objetivo é como educar melhor todas as crianças, e a pergunta é se isso é possível, a resposta é sim. Isso pode ser feito e a resposta está nos trabalhos de Benjamin Bloom. E há também evidências de práticas pedagógicas que conduzem todas as crianças a aprender mais. Um dos livros mais recentes sobre isso, *Visible Learning*, foi escrito por John Hattie. Ele analisou 800 estudos para avaliar todas as práticas, ver o quanto eram praticadas e analisar seus efeitos estatísticos no ensino e no aprendizado. Olhando para as dez melhores práticas, encontramos algumas sem nenhuma escala e percebemos que a maior parte do nosso esforço para melhorar a educação passa por investir, sem base em informação, em práticas pouco estudadas. Sabemos o que tem que ser feito? Eu diria que há uma pesquisa ampla sobre o que precisamos fazer e a questão é como fazer. Uma das dificuldades tem a ver com a forma como concebemos o papel da tecnologia na educação. Nós ainda tendemos a conceber o papel da tecnologia como algo a que as pessoas têm que ter acesso. Você dá um computador para o aluno, ele tem acesso e isso muda as coisas. No início, essa era a ideia. Mas agora está bem claro que é preciso mais do que dar acesso às tecnologias. Não é o acesso às tecnologias que assegura os resultados, mas as práticas de que as tecnologias fazem parte. Mas, hoje, há uma distância muito grande entre a tecnologia e a pedagogia nas pesquisas.

**ÉPOCA** – Algumas escolas substituíram as canetas por canetas digitais, os cadernos por notebook ou tablets e a lousa por quadros interativos. O senhor acha que, hoje em dia, as tecnologias estão apenas substituindo antigas práticas da educação em vez de ajudar a reformá-las?

**Mark Weston** – Se um livro não funciona para um aluno, se ele não aprende, trocá-lo por um livro digital não vai resolver o problema. É o mesmo que ter o mesmo tipo de aula com o professor e, em vez de ter o quadro negro, ter a lousa interativa. O que está acontecendo é que há um nível de automatização ou refinamento, mas o problema fundamental do aprendizado, da cognição, não é atacado. Para que a questão da cognição seja resolvida, a tecnologia tem que ocupar um papel diferente. Parte da revolução é que um paradigma alternativo

precisa surgir. E nesse paradigma alternativo a tecnologia serve de mediador para estilos de aprendizado, estudantes, professores, pais, conteúdo. Minha experiência estudando as mudanças de sistema, particularmente as reformas educacionais em longo prazo, é que as mudanças nunca acontecem de forma gradual. Geralmente acontece em socos e rupturas. Acredito que há um ponto de crescente evidência de descontentamento de pessoas que tentaram todo tipo de refinamento – refinar lousas, refinar cadernos, refinar a organização da classe – e você percebe que consertar não é suficiente. É preciso algo mais profundo. Mudanças profundas requerem estrutura e teorias igualmente profundas. Para os alunos pode não parecer diferente. Mas o que acontece com eles é extremamente diferente.

**ÉPOCA** – O senhor poderia dar um exemplo?

**Mark Weston** – No sistema atual, o aluno é geralmente visto como um participante passivo, que recebe a informação. Então, mesmo numa classe com uma lousa interativa, eu não me surpreenderia de ver o professor no quadro. Se o papel do estudante tivesse mudado, se ele fosse um parceiro participativo no aprendizado, eu esperaria, em algum ponto, ver os alunos no quadro, ver alunos fazendo coisas com outros alunos ou com o professor. Nas duas situações, o equipamento não mudou. O que mudou foi a pedagogia usada e como alunos viam seus papéis. Se quisermos melhorar a qualidade do ensino, temos que olhar para o papel do professor e do aluno. Atualmente, a tecnologia tem um papel de automatizar processos. Numa nova visão, a tecnologia teria um papel de intermediar. Algumas das tarefas do professor poderiam acontecer via tecnologia, alguns dos papéis dos alunos poderiam acontecer via tecnologia, o espaço extra para os estudantes poderia ajudá-los a fazer mais coisas e melhor.

**ÉPOCA** – Como é possível preparar os professores para essa mudança?

**Mark Weston** – Um novo paradigma requer um novo programa preparatório. Defendo que o programa deve ser um reflexo do programa para o qual está preparando os profissionais. O que vemos hoje é que a preparação e as práticas de aula são muito distantes. E o que acontece é que a preparação não tem nenhuma ligação com o que se passa na sala de aula, com as crianças. Com as tecnologias que temos hoje, a teoria e a prática poderiam ser facilmente conectadas, é só pensar que podemos usar o Skype para estar ao vivo em qualquer lugar, por exemplo. Como os professores estão se aproveitando dessa tecnologia?

**ÉPOCA** – Alguns professores pensam que devem produzir seu próprio conteúdo digital para preparar as aulas. Isso é possível e desejável? Todo professor deve ser um produtor multimídia?

**Mark Weston** – No sistema atual, a primazia é muito do professor. Cada professor é responsável por todo o currículo, por desenvolver como dar cada conteúdo. Se a demanda está no professor, cada professor pensa individualmente num esquema de fazer o seu trabalho. Se esse sistema de esquematização individual atendesse a todos os estudantes tudo estaria bem. Mas há claras evidências que não. O que tem que acontecer é o professor se tornar mais capaz de esquematizar e de planejar. Acho que é uma tarefa impossível. Uma alternativa é criar situações para que os professores tenham muita independência, mas também muita interdependência. Eles passam, então, a desenvolver um esquema coletivo que funciona para a escola toda, em que cada professor ajuda a refinar os métodos do outro e se beneficia. Parte do problema da preparação de professores e do sistema está ligado a pensar as demandas que recaem sobre os professores e diminuí-las. Essa carga pode ser dividida ou repassada para a tecnologia. Se o problema é a carga cognitiva, a solução passa a ser uma ferramenta cognitiva. Com essas ferramentas eles poderão fazer mais fazendo menos.

**ÉPOCA** – Os estudos feitos até agora sobre o impacto da tecnologia na educação mostram resultados confusos. Alguns apontam que o uso da tecnologia melhora o desempenho dos alunos. Outros, que ele não altera. E outros ainda, que ele piora os resultados. Como entender essa discrepância nas conclusões?

**Mark Weston** – A sua pergunta tenta estabelecer a relação entre uso de tecnologia e desempenho dos alunos. Mas quase todos os estudos que tentaram estabelecer essa ligação falharam. A tecnologia poderia ser substituída por qualquer coisa e, ainda assim, os estudos fracassariam. Uma pergunta melhor é: quais as práticas pedagógicas que estão levando a resultados melhores? E como as tecnologias estão apoiando essas práticas? Analisar a tecnologia sem olhar para as práticas é um método falho de pesquisa. Essa é a razão pela qual a Dell ficou de fora dos estudos em grande parte. Agora, sou responsável de criar uma nova metodologia de estudo que possa ser aplicada aos nossos projetos e também a outras realidades. Com mais dados produzidos sob a mesma metodologia, poderemos comparar melhor os resultados. Acho que isso é um reflexo da mudança da natureza da pesquisa e da infância da tecnologia. Vamos sair da fase de pesquisas patrocinadas, que são boas para coletar dados, mas não passam pela revisão de pares.

**ÉPOCA** – Que conselhos o senhor daria para o governo brasileiro melhorar a qualidade da educação no país?

**Mark Weston** – Eu focaria em três ações: 1) diminuir a carga cognitiva dos professores; 2) redefinir o papel da tecnologia na educação e 3) adotar práticas pedagógicas com eficácia comprovada em pesquisas.

<<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI242080-15228,00.html>>

b) Agora, retextualize-a, transformando-a em um artigo de opinião.



*Retextualização de uma tabela/gráfico  
para um resumo de artigo científico*

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia a tabela a seguir.

**Produção industrial varia - 0,5% em março**

Período	Produção Industrial
Março 2012 /Fevereiro 2012	- 0,5%
Março 2012/ Março 2011	- 2,1 %
Acumulado 2012	-3,0%
Acumulado 12 meses	- 1,1%
Média Móvel Trimestral	- 0,3%

<<http://www.ibge.gov.br/home>>

**Explicação da tabela**

Em março, a produção industrial variou -0,5%, em relação a fevereiro, na série livre de influências sazonais, após registrar recuo de 1,6% em janeiro e expansão de 1,3% em fevereiro. Frente a março de 2011, o total da indústria apontou queda de 2,1% em março de 2012, sétimo resultado negativo consecutivo nesse tipo de comparação. Assim, os índices do setor industrial para o fechamento do primeiro trimestre de 2012 foram negativos tanto no confronto com igual período do ano anterior (-3,0%), como na comparação com o trimestre imediatamente anterior (-0,5%), na série com ajuste sazonal. A taxa

anualizada, indicador acumulado nos últimos doze meses, ao recuar 1,1% em março de 2012, prosseguiu com a trajetória descendente iniciada em outubro de 2010 (11,8%) e assinalou a taxa negativa mais intensa desde fevereiro de 2010 (-2,6%).

A publicação completa da pesquisa pode ser acessada na página:

[www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/industria/pimpfbr/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/industria/pimpfbr/default.shtm)

- b) Transforme a tabela anterior em um pequeno artigo científico (uma nota) sobre o assunto tratado.



### *Retextualização de artigo científico para tabela/gráfico*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o seguinte artigo científico.

## **O COMÉRCIO ELETRÔNICO NO BRASIL**

**Marcos Mendes** - MBA em Tecnologia da Informação e da Comunicação na Educação (PUC-RS). Docente das Faculdades IESAP e CEAP. Professor das disciplinas Computação Gráfica, Informática Aplicada ao Turismo e Comércio Eletrônico. Assessor de Informática do Gabinete da Presidência do Tribunal de Justiça do Amapá.

### **Resumo**

O comércio eletrônico é um gigante que movimentou no comércio entre empresas (B2B), a cifra de US\$ 67 bilhões em 2005. No varejo on-line (B2C), o montante movimentado foi na ordem de R\$ 2,5 bilhões em 2005, com projeção estimada para R\$ 3,9 bilhões em 2006. Neste cenário, a maioria dos consumidores on-line preferiu gastar com cultura e informação, movimentando 18,4% do montante do B2C.

Palavras-chave: b2c, c2c, comércio eletrônico. internet.

### **Introdução**

A Internet não surgiu como a vemos hoje. Na época da Guerra Fria os norte-americanos desenvolveram uma rede para manter as comunicações entre as bases militares. Essa rede era conhecida como ArphaNet. Com o fim da Guerra Fria, deixou

de ser segredo de guerra. Como a tecnologia já existia, permitiram que cientistas a utilizassem nas universidades. Com o advento da World Wide Web, a rede foi enriquecida, pois o conteúdo ganhou cores, imagens, sons e vídeos. Através de um inteligente sistema de localização de arquivos, a internet proporciona um ambiente para que cada informação tenha um endereço personalizado, que pode ser acessado por qualquer usuário.

Podemos conceituar Internet como “um conjugado de computadores interligados em várias redes, que se comunicam em protocolos unificados, de forma que as pessoas que estão conectadas usufruam de serviços de informação e comunicação de alcance mundial.” A Internet no Brasil teve início em 1991, com o advento da RNP (Rede Nacional de Pesquisa), que era um sistema acadêmico ligado ao MCT (Ministério de Ciência e Tecnologia). Ainda hoje, a RNP é o “backbone” principal, e abrange instituições e centros de pesquisa, universidades e laboratórios.

Com isso, a RNP se responsabiliza pela infra-estrutura de interconexão e informação, controlando o “backbone”. No ano de 1994, a EMBRATEL lançou, de forma experimental, o acesso online, para saber mais sobre ela. Somente em 1995 é que se deu a liberação para o setor privado ter acesso à Internet, para estudar como explorar comercial os seus benefícios. Essa liberação, passados 20 anos, mostra um cenário bem diferente. Segundo Monteiro (2006), o Brasil é responsável por 50% de toda a transação de e-commerce na América Latina, e titular de cerca de 800.000 domínios com extensão “.br” e 80.000 domínios “.com”.

### **E-commerce ou E-business?**

Segundo o conceito de Idesis, “E-commerce significa comércio eletrônico, ou seja, o conjunto de atividades comerciais que acontecem on line. A diferença entre E-commerce e E-business, expressões que muitas pessoas confundem, existe. Ebusiness não envolve transação comercial, é um negócio eletrônico, uma negociação feita pela Internet mas que não envolve necessariamente uma transação comercial. É um erro de quem está no mercado utilizar estas duas expressões para dizer sobre a mesma coisa”.

Exemplificando, podemos citar um Diretor de Ecommerce e um d E-Bussines. O primeiro atua na área de vendas, e é responsável pelas relações comerciais da empresa na Internet. O segundo atua não atua na área de vendas, e é o responsável pelas negociações da empresa na Internet.

### **Formatos do Comércio Eletrônico**

A internet hoje praticamente monopoliza o comércio eletrônico. De acordo com os ensinamentos de Potter e Turban (2005), existem vários tipos de Comércio Eletrônico. Os mais comuns são:



B2B – BUSSINES-TO-BUSSINES. É a Negociação Eletrônica entre empresas. Muito comum, é a modalidade que mais movimentou importâncias monetárias. Em 2005, segundo a Revista InfoEXAME, foi movimentado 67 bilhões de dólares no mercado eletrônico brasileiro. Somente a Petrobrás foi responsável por 45 bi de dólares em B2B.

B2C – BUSSINES-TO-CONSUMERS - Negociação Eletrônica entre empresas e consumidores. Esta modalidade representa a virtualização da compra e venda. A diferença é que as pessoas escolhem e pagam os produtos pela internet. Segundo estudo da Revista InfoExame, em 2005 foi movimentado pelas 50 maiores empresas de e-commerce no Brasil, o montante de 3 bilhões. Somente a Gol Linhas Aéreas movimentou mais de 1 bilhão. Podemos citar exemplos de B2C com o site [www.americanas.com](http://www.americanas.com), [www.submarino.com.br](http://www.submarino.com.br), etc.

C2B – CONSUMERS-TO-BUSSINES Negociação Eletrônica entre consumidores e empresas. É o reverso do B2C, também chamado de leilão reverso. Acontece quando consumidores vendem para empresas. Esta modalidade começa a crescer no Mercado eletrônico, pois uma empresa que deseja adquirir um produto, anuncia na rede a intenção de compra. Os consumidores que possuem o que a empresa quer, faz a oferta.

C2C – CONSUMER-TO-CONSUMER. Negociação Eletrônica entre consumidores. Esta modalidade é muito comum, efetua muitas negociações, mas de valores pequenos. O exemplo mais conhecido no Brasil desta modalidade é o site [www.mercadolivre.com.br](http://www.mercadolivre.com.br)

## **O Mercado Eletrônico Brasileiro**

O mercado eletrônico brasileiro é um tanto quanto representativo no contexto mundial. De acordo com a pesquisa do site [www.ecommerce.org](http://www.ecommerce.org), o Brasil está em 14º colocado em número de internautas, representando 14% da população brasileira. Este percentual, apesar de baixo, está bem próximo da média mundial de acessos on-line.

Dados apurados pela empresa Nielsen Netratings, mostram que existem 11,3 milhões de internautas ativos na internet brasileira, ficando 18 horas por mês navegando, acessando em média 47 minutos a cada sessão de navegação. Este volume cada vez mais crescente de internautas, movimentou em 2005 2,5 bilhões de reais somente no varejo on-line, segundo dados da empresa E-Bit, especializada em dados do mercado eletrônico brasileiro. Este mesmo estudo informa que a projeção para 2006 é de R\$ 3,9 bilhões, representando 56% de aumento em relação ao exercício de 2005.

A 14ª Edição do relatório Webshoppers, mostra a segmentação das compras on-line: as vendas referentes ao dia das mães, movimentou R\$ 92 milhões; as referentes ao dia dos namorados, movimentou R\$ 86 milhões; O dia dos pais aumentou para R\$ 101 milhões; O dia das crianças fica responsável por R\$ 108 milhões e o natal atinge a incrível marca de R\$ 458 milhões de reais.

## **O consumidor on-line**

Albertin (2005), ensina que a internet se apresenta como o mais popular serviço da infovia, representando uma combinação de utilizações que permitem fazer uso de correios (e-mail), telefones (voip), transações financeiras (compra e venda), pesquisas bibliográficas. Esta utilização acontece em fração de segundos, e pode ser acessada de qualquer lugar do planeta, desde que tenha acesso a internet.

Para que funcione, a internet precisa ser acionada por pessoas, que por sua vez, utilizam a internet para agrupar em comunidades virtuais, e na opinião de Armstrong e Hagel III, citados por Albertin (2005), a noção de comunidade tem sido o coração da internet. E isso não é nenhuma novidade. Desde o início a internet é utilizada por comunidades de cientistas que compartilham dados e informações.

Albertin (2005) consegue delimitar este cenário, dividindo as comunidades em quatro grupos: comunidades de transação, de interesse, de fantasia e de relacionamento. As comunidades de transação são as que fazem a intermediação de compra e venda de produtos, serviços e informações, e as conhecemos no formato de lojas on-line. As comunidades de interesse são as que reúnem pessoas com os mesmos interesses, permitindo assim o intercâmbio de informações.

Os integrantes geralmente não possuem relações pessoais, delimitando seus contatos apenas em função dos temas que sejam comuns. Estas comunidades são muito comuns na internet, e se apresentam no formato dos fóruns e listas de discussão. As comunidades de fantasia são representadas por pessoas que lançam personagens ou histórias, e geralmente oferecem entretenimento aos internautas que acessam estas comunidades.

As comunidades de relacionamento são aquelas em que as pessoas se reúnem em função dos vínculos de amizade. Diferentemente das comunidades de interesse, aqui é necessário ter algum vínculo de amizade ou de família para fazer parte da comunidade.

## **Considerações Finais**

Para o comércio eletrônico as comunidades são de grande utilidade para o marketing virtual, pois uma empresa pode divulgar seus produtos diretamente nas comunidades que sejam um público alvo em potencial para o seu produto. A partir disso, encontramos dados consistentes, apurados pela E-bit, que nos permitem tecer algumas ponderações específicas sobre o perfil do e-consumidor brasileiro. É comum em todas as pesquisas que o número de internautas no Brasil tem crescido a cada ano.

Os consumidores on-line brasileiros gastam mais com livros, jornais e revistas, e logo em seguida com cd's e dvd's. O primeiro grupo, de cultura e informação, representa 18,4% das vendas no varejo on-line, seguidas dos produtos de entretenimento, que representa 15,9%. Os eletrônicos aparecem em terceiro lugar, com equipamentos eletrônicos. Em cifras, esses índices representam, respectivamente, R\$ 702.000, R\$

620.000 e R\$ 327.000. A partir desse cenário, podemos concluir que o consumidor online brasileiro gasta mais com cultura e informação, e depois com entretenimento.

### REFERÊNCIAS

- ALBERTIN, Luiz Alberto. Comércio Eletrônico. 5. Ed.- São Paulo: Atlas, 2004.  
MONTEIRO, Antônio. Escolha seu .com. 1. Ed – São Paulo: Brasport, 2005.  
POTTER, Richard. TURBAN, Efraim. RAINER, Kelly. Administração de Tecnologia da Informação. 3. Ed. – São Paulo:Campus, 2005.  
REGGIANI, Lúcia. As cifras do e-commerce. Revista InfoExame. Agosto de 2006, p. 46-53.

### WEB SITES

- <http://www.camara-e.net>  
[http://www.e-commerce.org.br/artigos/ecommerce\\_ebusiness.htm](http://www.e-commerce.org.br/artigos/ecommerce_ebusiness.htm)  
[http://www.homewebbing.com.br/rad\\_web\\_02.asp](http://www.homewebbing.com.br/rad_web_02.asp)  
<http://www.ste.mc.gov.br/divulgacao/historia.jsp>  
<http://www.webshoppers.com.br>  
[http://www2.ufpa.br/rcientifica/artigos\\_cientificos/ed\\_08/pdf/marcos\\_mendes3.pdf](http://www2.ufpa.br/rcientifica/artigos_cientificos/ed_08/pdf/marcos_mendes3.pdf)

- b) Agora, transforme esse artigo científico em uma tabela ou gráfico.



*Retextualização de resumo de artigo científico para uma nota de divulgação científica*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, um resumo de artigo científico.

### FAUNA E FLORA DE INVERTEBRADOS NO SOLO DA UFPA

Flávia de Lima Carmona

E. E. Zacharias de Assumpção (Belém/PA)

A urbanização e exploração dos recursos naturais de maneira mal planejada vêm causando sérios impactos ambientais. Grandes derrubadas de áreas

verdes podem incorrer na extinção de espécies de animais e plantas ainda não estudadas, além de causar desequilíbrios ambientais que podem atingir grandes extensões em torno das áreas derrubadas. Desenvolvemos um estudo do impacto da derrubada da floresta nativa e aterramento da área onde agora fica localizado o campus básico da UFPA sobre a biodiversidade da fauna de invertebrados do solo. Nossa hipótese é que o aterramento diminui drasticamente a biodiversidade dos invertebrados do solo. Mediante o uso de armadilhas para captura de invertebrados (Armando e Araújo, 1988), coletamos espécimes em diferentes locais do campus (bosques aterrados e bosques não aterrados). Depois de identificar e catalogar os espécimes de acordo com sua classificação taxonômica, procuramos fazer comparações da quantidade e variedades de espécimes coletadas em diferentes locais dentro do campus da UFPA, por meio de gráficos comparativos. Após a análise dos resultados, encontramos grandes diferenças na abundância e distribuição entre as ordens nas áreas estudadas. Isso indica que, com o aterramento do bosque, a fauna de invertebrados do local foi seriamente alterada. Apesar de este estudo ter um caráter de investigação preliminar, uma vez que se faz necessária a coleta e análise de um número maior de amostras para que se tenha uma maior representatividade da fauna nos dois ambientes estudados, já serve de alerta sobre os potenciais perigos de aterramento de grandes áreas de mata virgem, sem a realização de estudos sobre a biodiversidade existente nos locais a serem utilizados para grandes construções humanas.

**Palavras-chave:** Exploração dos recursos naturais, impacto ambiental, desequilíbrio ambiental, biodiversidade, aterramento.

<http://www.ufpa.br/npadc/feicipa/resumo.pdf>

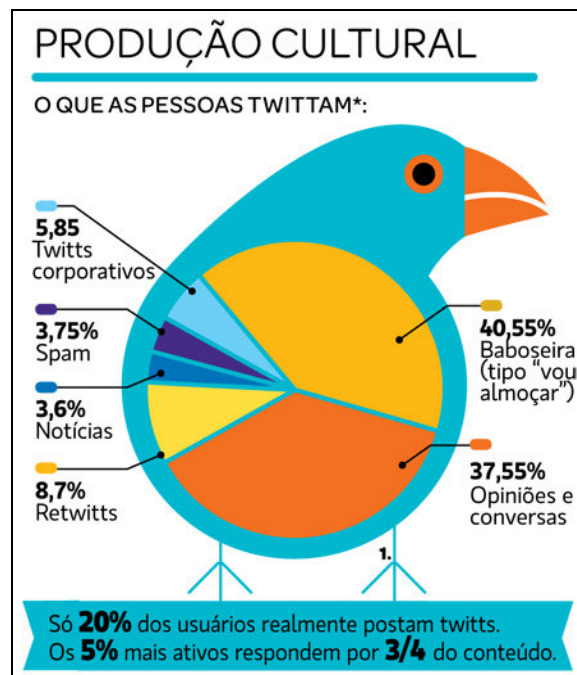
- b) Retextualize o resumo acima, transformando-o em uma nota de divulgação científica.



***Retextualização de infográfico para  
artigo de divulgação científica***

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, dois infográficos.



Fonte: <http://www.google.com.br/imghp>

- b) Escolha um dos infográficos que você leu e retextualize-o, transformando-o em um artigo de divulgação científica.



### ***Retextualização de artigo de divulgação científica para infográfico***

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia, a seguir, um artigo de divulgação científica.



### **Por que temos a sensação de “déjà vu”?**

Ana Carolina Prado - 01 de junho de 2012

Sabe aquela sensação de estar vivendo uma coisa que já aconteceu? E aí nós ficamos na dúvida se sonhamos aquilo ou se voltamos no tempo (vai que, né?) ou se é a nossa vida que repete muito, mesmo. Qualquer que seja a nossa teoria, esse fenômeno, chamado de “déjà vu”, desperta a curiosidade de muitos cientistas por aí – e nenhum deles conseguiu, ainda, entender realmente do que se trata.

Quer dizer, até agora. Um estudo do Central European Institute of Technology (CEITEC MU) e da Faculdade de Medicina da Universidade de Masaryk, na República Tcheca, trouxe alguma luz sobre o mistério. Os pesquisadores descobriram que certas estruturas cerebrais específicas têm um impacto direto sobre isso. Exames feitos com ressonância magnética com 113 voluntários mostraram que o hipocampo, estrutura localizada nos lobos temporais do cérebro onde as memórias se originam, eram consideravelmente menores em pessoas que vivem tendo essa sensação, em comparação com quem nunca teve uma experiência assim. E tem mais: quanto mais frequentes os déjà vus, menores eram essas áreas.

“Quando estimulamos o hipocampo de pacientes neurológicos, conseguimos induzir neles a sensação de déjà vu. Ao encontrar as diferenças estruturais no hipocampo em pessoas saudáveis, que têm ou não tal experiência, mostramos que ela está diretamente ligada à função destas estruturas cerebrais”, afirmou

o autor principal do estudo, Milan Brázdil, do CEITEC. Para ele, o déjà vu é provavelmente causado por uma superexcitação de células nervosas em hipocampus mais sensíveis. Isso causaria um pequeno “erro no sistema”: as lembranças falsas. “Tal sensibilidade maior pode ser consequência de alterações nessas regiões do cérebro que podem ter ocorrido durante o desenvolvimento do sistema neural”, explica Brázdil.

O hipocampo é excepcionalmente vulnerável a várias influências do ambiente externo, como as patológicas (como inflamações) ou fisiológicas (como o stress ou privação do sono), principalmente na primeira infância. Apesar de parecer misterioso, o déjà vu é uma experiência comum: segundo os pesquisadores, entre 60% e 80% dos indivíduos normais já passou por isso.

<http://super.abril.com.br>

- b) Agora, retextualize o artigo de divulgação científica, transformando-o em um infográfico.



### *Retextualização de charge para texto discursivo*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, uma charge que mescla texto verbal e não verbal.



<http://www.google.com.br/search>

- b) Agora, retextualize-a, transformando-a em um texto discursivo, somente verbal.



***Retextualização de texto discursivo  
(somente verbal) para charge***

**⇒ Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, um texto que foi publicado no jornal *Folha de São Paulo*. Ele é um editorial e, portanto, constitui-se de linguagem somente verbal.

**Julgar o mensalão**

**Supremo Tribunal Federal tem a responsabilidade de concluir em 2012 processo sobre o maior escândalo político em duas décadas**

Foram necessárias mais de cem páginas para o ministro Joaquim Barbosa reduzir ao essencial, em relatório divulgado na quinta-feira, o processo do mensalão no Supremo Tribunal Federal (STF). Apesar de longo, o documento resulta de um considerável esforço de concisão e objetividade.

O processo, que examina o maior escândalo político ocorrido no país depois do Collorgate (1992), acumulou cerca de 70 mil páginas, distribuídas em 147 volumes e 173 apensos. Mais de 600 testemunhas foram arroladas pela defesa - meia centena de advogados. Dos 40 envolvidos, apenas quatro tiveram, até agora, dissipadas as ameaças de sofrer condenação.

Por falta de provas, Luiz Gushiken, ministro das Comunicações no governo Lula, e Antônio Lamas, irmão do então tesoureiro do PL, Jacinto Lamas, tiveram a absolvição pedida pelo Ministério Público Federal. O secretário-geral do PT na época do escândalo, Sílvio Pereira, fez acordo e aceitou prestar serviços comunitários. José Janene, deputado federal pelo PP, morreu em 2010.

Acusados de crimes como corrupção ativa e passiva, lavagem de dinheiro, peculato (desvio de bens por funcionário público), formação de quadrilha ou gestão fraudulenta de instituição bancária, restam nomes célebres, e outros nem tanto, dentro e fora da hierarquia petista. Passados sete anos, muitos detalhes do escândalo se esvaem da memória geral. O relatório do ministro Barbosa, sumarizando os argumentos da acusação e da defesa, repõe o caso nos seus devidos -e espantosos- termos.

Não se tratou, em absoluto, de um simples episódio de "recursos não contabilizados", ou caixa dois, com sobras de uma campanha política sendo distribuídas informalmente a membros de uma coalizão política. Tal versão,



veiculada insistentemente pelas áreas do PT mais implicadas no escândalo, já seria por si só desmoralizante, em se tratando de um partido que por tanto tempo prometera introduzir novos padrões éticos na política brasileira.

Bem mais do que isso, entretanto, veio à luz com o mensalão -e será lembrado durante o julgamento do caso pelo STF. Um partido, o PT, recebe empréstimos bancários sem apresentar em troca as necessárias garantias legais. Os empréstimos, segundo a denúncia da Procuradoria-Geral da República, eram a fachada para um esquema mais complexo.

Resultavam das operações comandadas pelo publicitário Marcos Valério, em troca de vantagens obtidas de setores do poder petista. A saber, o favorecimento de suas agências publicitárias em contratos com o Banco do Brasil e a Câmara dos Deputados, cujo presidente na época, o petista João Paulo Cunha, de acordo com a peça de acusação, se beneficiou de R\$ 50 mil sacados em espécie.

Ainda segundo a denúncia, os favores oferecidos por Marcos Valério não serviram apenas para o caixa petista ou para interesses pessoais de membros do partido (por exemplo, a concessão de um empréstimo à ex-mulher do então ministro José Dirceu). Deputados de outros partidos da base aliada beneficiaram-se de ajuda financeira para, em tese, votar favoravelmente ao governo.

Dois argumentos em defesa dos envolvidos não cessam de ser postos em circulação -e se notabilizam pela fragilidade. Sustenta-se, por exemplo, que "não existiu o mensalão", porque não tinham regularidade mensal as doações aos deputados. Uma vez que estes já pertenciam à base aliada, acrescenta-se, não era necessário corrompê-los com doações diretas em dinheiro.

Esses e outros argumentos, relativos por exemplo à ausência de irregularidade na prática dos contratos publicitários, serão examinados pelos ministros do STF por ocasião do julgamento. Com o relatório de Joaquim Barbosa, cabe agora ao ministro Ricardo Lewandowski, no papel de revisor, dar andamento ao processo.

Como se sabe, o STF corre contra o tempo. Alguns dos crimes, como peculato e evasão de divisas, poderão prescrever (coisa que depende da pena que será efetivamente aplicada pelo STF). No cenário mais favorável aos réus, mesmo a acusação de corrupção ativa, uma das que pesam contra José Dirceu e outros dirigentes petistas, como Delúbio Soares e José Genoíno, já estaria em risco. O mesmo raciocínio se aplicaria ao crime de corrupção passiva, de que são acusadas figuras como João Paulo Cunha, Roberto Jefferson e Valdemar da Costa Neto.

Não se leva em conta, num processo jurídico, mais do que a letra dos autos. Está no âmbito da subjetividade de cada ministro, todavia, avaliar o quanto são suficientes os indícios de envolvimento de cada acusado. Pesam nisso, sem

dúvida, inclinações políticas individuais e as pressões contraditórias do mundo político e da opinião pública.

Tratando-se de julgamento em corte colegiada, com ampla oportunidade de defesa, é de esperar que haja equilíbrio na decisão final. O que mais importa, num caso que se arrasta há tanto tempo, é que possa ser julgado o mais breve possível - a menos que se queira, pelo mecanismo da prescrição, dar a muitos dos envolvidos a vantagem da impunidade, ao mesmo tempo em que persiste o descrédito que, com tantas evidências acumuladas, fizeram por merecer na opinião pública.

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/42514-julgar-o-mensalao.shtml>

- b) Retextualize-o, transformando-o em uma charge na qual você poderá mesclar texto verbal e não verbal. Um exemplo seria a seguinte charge. Faça a sua.



<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/index-20120603.shtml>>



### *Retextualização de poema para prosa poética*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, um poema de Adélia Prado



Na minha cidade, nos domingos de tarde,  
as pessoas se põem na sombra com faca e laranjas.  
Tomam a fresca e riem do rapaz de bicicleta,  
A campainha desatada, o aro enfeitado de laranjas:  
'Eh bobagem!'  
Daqui a muito progresso tecno-ilógico,  
quando for impossível detectar o domingo  
pelo sumo das laranjas no ar e bicicletas  
em meu país de memória e sentimento,  
basta fechar os olhos:  
é domingo, é domingo, é domingo

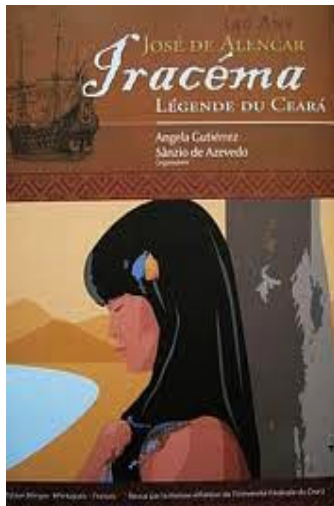
- b) Agora, retextualize o poema, transformando-o em prosa poética.



*Retextualização de prosa poética em poema*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, um fragmento do romance *Iracema*, de José de Alencar.



Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema. Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a asa da graúna e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo da jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hálito perfumado.

Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara. O pé grácil e nu, mal roçando, alisava apenas a verde pelúcia que vestia a terra com as primeiras águas.

[http://www.vidaslusofonas.pt/jose\\_alencar.htm](http://www.vidaslusofonas.pt/jose_alencar.htm)

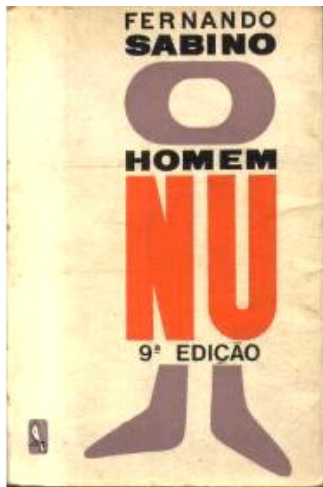
- b) Agora, retextualize o trecho acima, transformando-o em um poema.



### *Retextualizações de conto/crônica para texto teatral*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, uma crônica de Fernando Sabino e outra de Marcelo Coelho.



**O homem nu**  
Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão.

Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro. Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada.

Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão. Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

[http://www.releituras.com/fsabino\\_homemnu.asp](http://www.releituras.com/fsabino_homemnu.asp)

\*\*\*

\*\*\*

## A professora de desenho

Marcelo Coelho



Ilustração: Luiz Maia

Falando a verdade, escola é uma chatice. Pelo menos a minha era uma chatice. Essa história de aprender tabuada, fazer prova, lição de casa... eu não gostava. Ficava feliz quando aparecia uma gripe. Existe coisa melhor? Eu juntava todos

os brinquedos em cima da cama. Traziam revistinhas. Chocolates. Televisão no quarto. Era ótimo.

Disse que a escola era muito chata, mas esqueci de uma coisa: as aulas de desenho. Essas eram legais. Toda sexta-feira, depois do recreio, a dona Marisa (naquele tempo a gente não chamava a professora de "tia", nem usava só o nome dela, sem nada, assim: "Marisa"; tinha de ser "dona Marisa") - enfim, a dona Marisa saía da sala, e entrava a professora de desenho. A dona Andréia. A dona Marisa era meio gorducha, usava coque no cabelo e se pintava feito louca. Batom. Sombra azul nos olhos. Meio perua. Eu não gostava da dona Marisa. Mas aí entrava a professora de desenho. A dona Andréia era mocinha. Tinha cabelos castanhos. Lisos e compridos.

A aula de desenho era uma farra. A gente abria os cadernos, que não tinham linhas, só folhas de papel em branco, para a gente fazer o que quisesse. Podia. Dona Andréia deixava. Ela era linda.

Um dia, ela se atrasou. O tempo ia passando, e ela não chegava. Todo mundo estava louco para ter aula de desenho. Por que será que ela estava atrasada? Nessa idade, a gente sabe muito pouco da vida dos adultos. Talvez a dona Andréia tivesse brigado com o namorado. Pode ser que o diretor da escola tivesse dado uma bronca nela. Vai ver que tinha alguém doente na família.

Mas a gente não queria saber de nada. Só queria ter aula de desenho. Foi quando a dona Andréia apareceu. Todos nós ficamos contentes. Não foi só contente. Foi uma espécie de alegria total, de gritaria, de explosão. Ela entrou na classe. Alguém gritou:

— É a Andréia!

Não era o jeito certo de falar. Tinha de dizer "dona Andréia". Mas àquela altura ninguém estava ligando. Todo mundo começou a gritar:

— É a Andréia! É a Andréia!

O berreiro foi ganhando ritmo. Como se fosse torcida de futebol.

— AN-DRÉ-IA! AN-DRÉ-IA!

Parecia um jogador entrando em campo. Ou um cantor de rock.

— AN-DRÉ-IA! AN-DRÉ-IA!

Ela começou ficando alegre com a zoeira. Deu um sorriso. O sorriso dela era lindo.

— AN-DRÉ-IA!

Depois, ela ficou um pouco assustada. Não estava entendendo a bagunça.

— AN-DRÉ-IA!

Foi então que eu vi. Ela começou a chorar. E saiu da sala. Na hora, não entendi. Fiquei pensando. Quem sabe ela se assustou muito. Talvez não imaginasse que a gente gostava tanto dela. E, às vezes, muito amor assusta as pessoas.



Pode ser que ela tivesse ficado brava. Tínhamos de dizer "dona Andréia", e não dissemos. Era meio chocante só dizer "Andréia", como se ela fosse irmã da gente, ou apresentadora de televisão, ou empregada. Ela também pode ter chorado por outro motivo qualquer. Estava triste com o namorado, ou com alguma doença da família, e toda aquela alegria da gente atrapalhando os sentimentos dela.

A Andréia nunca mais voltou. As aulas de desenho acabaram. Comecei a perceber uma coisa. É que às vezes, quando a gente gosta demais de uma pessoa, não dá certo. Dá uma bobeira na gente. A gente começa a gritar:

— Andréia! Andréia!

E a Andréia fica sem jeito. Não sabe o que fazer. Se assusta. Se enche. Ouça este conselho. Se você gosta muito de alguém, tome cuidado antes de fazer escândalo. Não fique gritando "Andréia! Andréia!". Finja que você só está achando a pessoa legal, nada mais. Senão a Andréia sai correndo.

Quando a gente gosta de alguém, tem de fazer como sorvete. Dá uma mordidinha. Mas não enfia o nariz e a boca na massa de morango. Senão, vão achar que a gente é idiota. As pessoas da minha classe gostavam tanto da Andréia, que ela foi embora. Se a gente fosse mais esperto fingia que não gostava tanto.

<<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/professora-desenho-634209.shtml>>

- b) Agora, escolha uma das crônicas e retextualize-a, transformando-a em um texto teatral.



**Observação importante:** pode-se variar esta atividade com propostas de retextualização de texto teatral para conto/crônica e/ou conto/crônica para roteiro cinematográfico.



### *Retextualização de carta do leitor para notícia*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, uma carta do leitor.



Prezados Senhores,

Desde maio de 2000, o filósofo Olavo de Carvalho tem escrito semanalmente artigos para o jornal O Globo e para a revista Época, nos quais tem abordado, de forma cristalina e muitas vezes contundente, sempre com impressionantes inteligência e erudição, temas fundamentais para o homem moderno, e principalmente pontos cruciais da história e da política nacional e internacional. Olavo tem sido um dos poucos se não o único intelectual brasileiro a analisar os problemas e a história do pensamento nacional por um ângulo que não seja o esquerdista, normalmente unilateral e engessado pelos dogmas marxistas.

Se seu texto só tivesse essa única qualidade, já mereceria nosso louvor, ou no mínimo nossa atenção. Mas Olavo tem sido uma "vox clamantis in deserto". Em vez de encetar diálogos honestos e dignos, como convém a todo intelectual digno do nome, seus artigos tem sido solenemente ignorados pela intelligentsia esquerdista, por motivos que podemos detectar mas que não vêm ao caso agora. E, para nossa surpresa, justamente a revista Época, que vinha possibilitando a um número expressivo de leitores a oportunidade de ler os excelentes textos de O. de Carvalho, parece ter decidido impor-lhe o mesmo silêncio com que nossa intelligentsia tem "reagido" aos seus textos, vetando-lhe o artigo que seria publicado na edição de 03/11.

Não podemos aceitar que uma revista prestigiosa como a *Época*, que vinha demonstrando ser imparcial e aberta às diversas tendências e enfoques de análise jornalística e intelectual, venha perpetrar tal censura (essa é a palavra) a um de seus mais importantes articulistas. Ressalte-se o fato de que na *Época* (e também em *O Globo*) os textos de Olavo saem (ou saíam?) sempre na sessão "Opinião", o que exime a revista de qualquer responsabilidade ou compromisso com as idéias do articulista. Ainda assim seu último texto foi proibido. O que (ou quem) levou *Época* a tal decisão?

Reconhecemos que os editores (e os donos) de um veículo de imprensa devem ter autonomia para decidir o que publicar, mas nos causa espécie o fato de um articulista acima da média ser sumariamente censurado, sobretudo nesse país em que a palavra "censura" se tornou um verdadeiro anátema, principalmente nos meios esquerdistas. Manifesto aqui o meu repúdio à censura imposta por *Época* ao filósofo Olavo de Carvalho, na esperança de que não percamos o privilégio e a oportunidade de ler, nessa conceituada revista, os textos de um dos maiores intelectuais que o Brasil já teve. Pois não será outro o requisito que diferencia um veículo de imprensa dos demais se não a imparcialidade.

Marcos Grillo/RJ - mgrillo@vento.com.br

<<http://www.olavodecarvalho.org/textos/cartasleitoresepoca.htm>>

- b) Agora, retextualize-a, transformando-a em uma notícia.

### **Exemplos de atividades de retextualização de uma variedade linguística para outra variedade**



*Retextualização de uma variante regional para outra (no Brasil, Sul/Nordeste; Sudeste/Sul; Sudeste/Nordeste, etc.)*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o texto abaixo retirado de um blog.

“Bem, aqui no Brasil é muito comum haver dialetos locais... Aquelas palavrinhas e expressões engraçadas... O Ceará então é rico... Para não escrever páginas e mais páginas, vou colocar aqui um pequeno texto e um glossário logo abaixo caso contrário vcs não vão entender naaaaaaaada. Lá vai:”

### **Fortaleza - Ceará:**

Pense numa cidade pai d'égua!

O ano todo com um calor de rachar o quengo.

Toda noite tem comédia e o povo é bonequeiro que só vendo!

Tá pra nascer quem é de Fortaleza que não é amancebado com esse lugar.

Tem é zé prum cabra conhecer aqui e depois querer capar o gato.

Pode ser liso, estribado, vir de perto ou lá da baixa-da-égua.

Qualquer um fica arriado os quatro pneu quando vê as praias daqui.

Fica logo todo breado de areia, depois se imbioca no mar e num quer mais sair nem a pau.

Depois de conhecer a negrada, então, vixe!

Se a cidade é boa assim, avalie o povo!

Tem gente de todo jeito: do fresco ao invocado, do batoré ao galalau, dos gato réi às ispicute, do cabra-macho ao fulerage e muitas outras marmotas.

Bom que nem presta. É por isso que nas férias dá uma ruma de turista tudo doido por uma estripulia, porque sabem que Fortaleza não é de se rebolar no mato.

Só precisa dar um grau ou uma guaribada aqui ou ali, mas, mermo assim, tá de parabéns.

Arre égua, ô corra linda, mah, essa cidade!

(Assis Coelho)

### **Glossário:**

pai d'égua: legal demais

quengo: cabeça

comédia: pode ser qualquer programação divertida

bonequeiro: a primeira definição é alguém que bebe e enche o saco, mas pode ser brincalhão, presepeiro.

amancebado: grudado, diz-se de alguém que vai morar junto com outra pessoa

Tem é zé: eh difícil

capar o gato: ir embora

liso: sem grana

estribado: com muita grana

baixa-da-égua: lugar longe

breado: lambuzado, melado  
imbioca: entra  
vixe: ave maria, eita  
avalie: imagine  
invocado: estranho, trancado  
batoré: baixinho  
gato réi: mulher vulgar, vagabunda (rei seria "velho")  
ispilicute: bonita, faceira  
fulerage: Ordinário, pode ser também pessoa muito irreverente, brincalhão, depende do sentido da frase.  
marmotas: espalhafato  
rebolar no mato: jogar fora  
dar um grau ou uma guaribada: ajeitar, arrumar  
ô corra linda, mah: = oh coisa linda, macho.

<http://forum.paodemugen.com.br/index.php?showtopic=3993>

- b) Retextualize o texto “Fortaleza - Ceará”, retirado do blog, usando uma das variantes do português do sudeste brasileiro.



*Retextualização de uma variante social para outra (dimensão relativa à classe social, socioeconômica, escolaridade, profissão etc.)*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia a seguir a letra da famosa música “Samba do Arnesto”, de Adoniran Barbosa.



**Samba do Arnesto**

O Arnesto nos convidô prum samba, ele mora no Brás  
Nóis fumo e não encontremos ninguém  
Nóis vortemo cuma baita duma reiva  
Da outra vez nóis num vai mais  
Nóis não semos tatu!  
Outro dia encontremo com o Arnesto  
Que pidiu descurpa mais nóis não aceitemos  
Isso não se faz, Arnesto, nóis não se importa  
Mais você devia ter ponhado um recado na porta  
Anssim: "Ói, turma, num deu prá esperá  
A vez que isso num tem importância, num faz má  
Depois que nóis vai, depois que nóis vorta  
Assinado em cruz porque não sei escrever Arnesto"  
Cais, cais, cais, cais, cais, cais, cais...

<http://www.letras.com.br/adoniran-barbosa/samba-do-arnesto>

- b) Agora, retextualize a letra da música de Adorinan Barbosa, usando a modalidade escrita padrão da Língua Portuguesa.



*Retextualização de textos vazados em gíria  
para textos em língua-padrão*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia os textos a seguir.



O texto a seguir foi escrito e interpretado pelo ator e dramaturgo Plínio Marcos e trata-se da transcrição de um vídeo exibido na casa de Detenção, em São Paulo.

Aqui é bandido: Plínio Marcos. Atenção, malandrage! Eu num vô pedir nada, vô te dá um alô! Te liga aí: Aids é uma praga que rói até os mais fortes, e rói devagarinho. Deixa o corpo sem defesa contra a doença. Quem pegá essa praga está ralado de verde e amarelo, de primeiro ao quinto, e sem vaselina. Num tem dotô que dê jeito, nem reza brava, nem choro, nem vela, nem ai, Jesus. Pegou Aids, foi pro brejo! Agora sente o aroma da perpétua: Aids pega pelo esperma e pelo sangue, entendeu?, elo esperma e pelo sangue! (Pausa).

Eu num tô te dando esse alô pra te assombrá, então se toca! Não é porque tu ta na tranca que virou anjo. Muito pelo contrário, cana dura deixa o cara ruim! Mas é preciso que cada um se cuide, ninguém pode valê pra ninguém nesse negócio de Aids. Então, já viu: transá, só de acordo com o parceiro, e de camisinha! (Pausa)

Agora, tu aí que é metido a esculachá os outros, metido a ganhá o companheiro na força bruta, na congesta! Pára com isso, tu vai acabá empestado! Aids num toma conhecimento de macheza, pega pra lá, pega pra cá, pega em home, pega em bicha, pega em mulhé, pega em roçadeira! Pra essa peste num tem bom! Quem bobeia fica premiado. E fica um tempão sem sabê. Daí, o mais malandro, no dia da visita, recebe mamão com açúcar da família e manda para casa o Aids! E num é isto que tu qué, né, vago mestre? Então te cuida. Sexo, só com camisinha. (Pausa) Quem descobre que pegô a doença se sente no prejuízo e quer ir à forra, passando pros outros. (Pausa) sexo só com camisinha! Num tem escolha, transá, só com camisinha.

Quanto a tu, mais chegado ao pico, eu to sabendo que ninguém corta o vício só por ordem da chefia. Mas escuta bem, vago mestre, num qué nem sabê que, às vezes, a seringa vem até com um pingo de sangue, e tu mete ela direto em ti. Às vezes, ela aparece que vem limpona, e vem com a praga. E tu, na afobação, mete ela direto na veia. Aí tu dança. Tu, que se diz mais tu, mas que diz que num pode agüentá a tranca sem pico, se cuida. Quem gosta de tu é tu mesmo. (Pausa) E a farinha que tu cheira, e a erva que tu barrufa enfraquece o corpo e deixa tu chué da cabeça e dos peitos. E aí tu fica moleza pro Aids! Mas o pico é o canal direto pra essa praga que está aí. Então, malandro, se cobre. Quem gosta de tu é tu mesmo. A saúde é como a liberdade. Agente dá valor pra ela quando já era!

<<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno07-14.html>>

\*\*\*

\*\*\*



### **Papos e milongas**

Dizia um:

— Meu lunfa, lalau azarado está aqui. Fiz um otário com cinco giripócas, dois enforcados e um abobrão; depois mandei a chuca de uma coroa, que só tinha uns picholés, mas um James Band estava na minha cola e, quando eu quis fazer o esquinação, fui guindado. O tiruncho me tocou a bracelete e eu fui falar com o majurengo. Posição. Entrei no flagra. O papa-gente, na metralhadora, era uma coisa. Resultado: Água de Carandiru, meu irmão da ôpa.

Dizia o outro:

— Tu és um vagau pé de chinelo. O bonzão aqui, só mete a mão em cumbuca, por um pororó leguete; nem sou do espianito, nem do escruncho, nem do atraque. Meu negocio é tomar na maciota. Sou vigário linha de frente, meu chapa. Os estácios entram na minha, fácil, fácil. O meu pla é gostoso. E até hoje não caí do cavalo. Manja essa. Larguei o violino na mão do judeu do brexó, que me passou às mãos, um arame firme; depois deixei a guitarra com o portuga do buraco quente, que abonou o papai com mil cruzeirão. Como tu vê, tou largando a minha brasa, na praça, e não vou entrar, caindo do burro. Para mim, na tiragem só dá olho de vidro.

E o outro:

— Pois eu, meu chaporeba, sou da marijuana. Faturro horrores ali no lixão. Numa só pavuna eu marreto várias pacáus, e cada fininho vale um Santos Dummont. Os tiras estão sempre de holofotes, mas o vivaldino tem vagólio na campana. Até hoje, só puxei uma, na casa do cão. Foi quando a Excelência me tocou três anos de galera e dois de medida. Mas agora estou na libertina e o negocio é levantar uma nota traficando a xibaba e, se os cherloques meterem uma escama em cima, tá na cara; um vai amanhecer com a boca cheia de formiga. Morou? Ziriguidum pra você.



E outro ainda:

— Estás por fora, ó ligação. Vou salivar. Cruzei com uma mina e quase entrei de gaiato. Apanhei meu pé de borracha e fui sassaricar pela aí. Tirei linha com uma rapaza e ela gamou na hora. Se mandamos pro esquisito. O hotel das estrelas tava legal às pampas. Bitoca vai, bitoca vem, tu já se mancou, né? Mas na hora da onça beber água, lá se vem as mega de cara comprida. Positório. Partimos pruma candanga, que não foi bolinho, não. No meio da confusa a muxuxa deu o pirulito e o vagolino aqui, teve de se rebolar, porque os cavaleiros da meganha entraram firmes de rabo de galo. A dança de rato engrossou. Dei uma na tampa do milico, que o escamoso ainda está rodando; depois me arranquei no caranguejo e recebi uma chuva de azeitonas quentes; quase me queimaram as antenas. Meu liga, enfrentar a raça não é mole, não.

Depois o outro:

— Vê se te manca, ó migué. Pra mim esse papo é furado. Se quiseres um papo firme, mora na minha: Eu já puxei um mofo. Já fui, várias vezes cidadão Carandiru. Nunca fui da mazela. Meu negócio era tomar na morra, e nunca dei arrêglo a tira ravêssio. Já topei cada dança de rato de fechar o tempo. Arribite estourou na minha telha que nem pipocas no tacho. Quase me vestiram o camisolão. Mas hoje tou no cachimbo da paz. Tou limpo com os homens. Dou um duro lavando cavalo cego, pra dar uma papa de bom pra minha cachanga e os cagasebo. Larguei mão de ser vago-mestre. Pendurei as chuteiras.

Fonte: SILVA, Felisberto da. *Dicionário de gíria*: gíria policial, gíria humorística, gíria dos marginais. 7. ed. São Paulo: Luzeiro Editora, s.d. p. 9-11.

\*\*\*

\*\*\*



**Na década de 50, o malandro carioca “Zé da Ilha” prestou o seguinte depoimento à polícia:**

Seu doutor, o patuá é o seguinte:

Depois de um gelo da coitadinha resolvi esquinar e caçar uma outra cabrocha que preparasse a marmita e amarrotasse o meu linho no sabão. Quando bordejava pelas vias, abasteci a caveira e troquei por centavos um embrulhador.

Quando então vi as novas do embrulhador, plantado com um poste bem na quebrada da rua, veio uma pára-quadras se abrindo, eu dei a dica, ela bolou, eu fiz a pista, coleí; soleí, ela aí bronqueou, eu chutei, bronqueou, mas foi na despista, porque, muito vivaldina, tinha se adernado e visto que o cargueiro estava lhe comboiando.

Morando na jogada, o Zezinho aqui ficou ao largo e viu quando o cargueiro jogou a amarração dando a maior sugesta na recortada. Manobrei e procurei engrupir o pagante, mas, sem esperar, recebi um cataplum no pé do ouvido. Aí dei-lhe um bico com o pisante na altura da dobradiça, uma muqueada nos mordedores e taquei-lhe os dois pés na caixa de mudança pondo-o por terra.

Ele se coçou, sacou a máquina e queimou duas espoletas. Papai, muito esperto, virou pulga e fez a dunquerque, pois o vermelho não combina com a cor do meu linho. Durante o boogi, uns e outros me disseram que o sueco era tira e que iria me fechar o paletó. Não tenho vocação pra presunto e corri.

Peguei uma borracha grande e saltei no fim do carretel, bem no vazio da Lapa, precisamente às 15 para a cor-da-rosa. Como desde a matina não tinha engolido a gordura, o roque do meu pandeiro estava sugerindo sarro.

Entrei no china-pau e pedi um boi a mossoró com confete de casamento e uma barriguda bem morta. Engoli a gororoba e como o meu era nenhum, pedi ao caixa pra botar na pendura que depois eu iria esquentar aquela fria. Ia pirar quando o sueco apareceu. Dizendo que eu era produto do Mangue, foi direto ao médico-legal para me esculachar.

Eu sou preto, mas não sou Gato Félix, me queimei e puxei a solingea. Fiz uma avenida na epiderme do moço. Ele virou logo América. Aproveitei a confusa para me pirar, mas um dedo-duro me apontou aos xifópagos e por isto estou aqui.

### Tradução “malandrês-português”

Patuá	forma gíriática para substituir “o negócio”, “a questão”, “o problema”.
Gelo	desprezo
Esquinar	ficar parado em esquinas, à espera de algo
Cabrocha	mulher
que preparasse a marmita e amarrotasse o meu linho no sabão	que cozinhasse para mim e lavasse a minha roupa
bordejava pelas vias	perambulava pelas ruas
abasteci a caveira	tomei uma bebida - uma cachaça
troquei por centavos um embrulhador	comprei um jornal
na quebrada da rua	na esquina
veio uma pára-quebras se abrindo	veio uma mulher demonstrando interesse pelo malandro
eu dei a dica	o malandro dirigiu um gracejo à mulher
ela bolou	a mulher foi receptiva à lisonja do malandro
eu fiz a pista	acompanhei-a
Colei	aproximei-me, caminhando ao lado da mulher
Solei	conversei com a mulher
Bronqueou	demonstrou com palavras iradas, o seu desagrado
Vivaldina	viva, esperta, inteligente
o cargueiro estava lhe comboiando	o namorado a estava acompanhando
morando na jogada	compreendendo a situação
o Zezinho aqui	forma do malandro referir-se a si mesmo
o cargueiro jogou a amarração	o namorado se aproximou dela
um cataplum no pé do ouvido	um soco ou bofetada na orelha
dei-lhe um bico com o pisante na altura da dobradiça	dei-lhe um pontapé no joelho
uma muqueada nos mordedores	forma de muque - um soco nos dentes
taquei-lhe os dois pés na caixa de mudança	saltei-lhe com os dois pés sobre o peito
ele se coçou, sacou a máquina e queimou duas espoletas	sacou o revólver e fez dois disparos

Papai	(outra forma do malandro referir-se a si mesmo)
virou pulga	deu um salto
fez a dunquerque	evadiu-se, fugiu (alusão à famosa retirada de dunquerque, na Segunda Guerra Mundial)
vermelho não combina com a cor do meu linho	referia-se ao vermelho do sangue
Tira	policia, detetive, investigador.
fechar o paletó	matar
não tenho vocação pra presunto	referia-se ao seu apego à vida
borracha grande	ônibus
no fim do carretel	no fim da linha, no ponto final
bem no vazio da lapa	no Largo da Lapa
às 15 para a cor de rosa	às 17 horas e 45 minutos
Matina	manhã (observe-se a influência do elemento imigrante através desse vocábulo italiano)
o roque do meu pandeiro	o ruído do meu estômago
china-pau	“china” (pequenos restaurantes chineses que serviam pratos a preços populares, na época, muito comuns no Rio de Janeiro)
boi a mossoró com confete de casamento	bife a cavalo com arroz
e uma barriguda bem morta	cerveja bem gelada
como o meu era nenhum	como não tinha dinheiro...
pedi ao caixa pra botar na pendura que depois eu iria esquentar aquela fria	pedi ao caixa um crédito, dizendo-lhe que pagaria a despesa mais tarde.
dizendo que eu era produto do mangue	o Mangue é um dos prostíbulos do Rio de Janeiro (curioso notar o eufemismo desta construção)
me queimei e puxei a solingea	irritei-me e saquei a navalha (a marca do instrumento Solingen passou a sinônimo de navalha)
fiz uma avenida na epiderme do moço	fiz um talho na pele...
ele virou logo América	ficou vermelho como sangue (América Futebol Clube, cujo uniforme se compõe de camisas vermelhas)
dedo-duro	Delator
Xifópagos	policiais do Rio de Janeiro que sempre andam em duplas (também chamados Cosme e Damião)

- b) Retextualize os textos acima, vazados em gíria, usando a modalidade escrita padrão da língua portuguesa. Dica: procure na internet sites que possuem dicionários de gírias. Eles irão ajudá-lo nessa tarefa.



***Retextualização do português lusitano  
para o português brasileiro***

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia as receitas a seguir.

**Cozido de Grão com Vagens à Alentejana**

Para 4 a 5 pessoas



**Ingredientes:**

- 250 g de grão;
- 500 g de vagens (feijão verde);
- 250 g de batatas;
- 1 fatia de abóbora-menina;
- 300 g de carne de borrego para cozer;
- 100 g de toucinho;
- 1 chouriço de carne (linguiça);
- 1 farinheira;
- 200 g de pão caseiro (duro);
- sal;
- hortelã

**Confeção:**

Põe-se o grão em água e sal durante 12 horas. Passado esse tempo, coze-se. Numa panela com água suficiente põe-se a carne de borrego, o toucinho, o chouriço, a farinheira, e leva-se ao lume a cozer.

Depois de as carnes estarem cozidas, retiram-se da água. Arranjam-se e lavam-se as vagens, as batatas e a abóbora cortada em bocados. Deitam-se na água em que se cozeram as carnes, assim como o grão escorrido. Depois de tudo cozido, cortam-se as carnes em bocadinhos.

Dispõem-se no centro de uma travessa o grão, as vagens, as batatas e a abóbora. À volta colocam-se as carnes cortadas. Cortam-se fatias de pão duro e dispõem-se numa terrina. Espalham-se por cima alguns raminhos de hortelã. Deita-se o caldo a ferver sobre as fatias de pão. Acompanha-se com as carnes, o grão, as vagens, as batatas e a abóbora.

\*\*\*



**Açorda à Alentejana**

### **Ingredientes:**

Para 4 pessoas

- 1 bom molho de coentros (ou um molho pequeno de poejos ou uma mistura das duas ervas);
- 2 a 4 dentes de alho;
- 1 colher de sopa bem cheia de sal grosso;
- 4 colheres de sopa de azeite;
- 1,5 litro de água a ferver;
- 400 g de pão caseiro (duro);
- 4 ovos

### **Confecção:**

Pisam-se num almofariz, reduzindo-os a papa, os coentros (ou os poejos) com os dentes de alho, a que se retirou o grelo, e o sal grosso. Deita-se esta papa na terrina ou numa tigela de meia cozinha, que neste caso fará ofícios de terrina. Rega-se com o azeite e escalda-se com água a ferver, onde previamente se escalfaram os ovos (de onde se retiraram).

Mexe-se a açorda com uma fatia de pão grande, com que se prova a sopa. A esta sopa dá-se o nome de «sopa azeiteira» ou «sopa mestra». Introduce-se então no caldo o pão, que foi ou não cortado em fatias ou em cubos com uma faca, ou partido à mão, conforme o gosto.

Depois, tapa-se ou não a açorda, pois uns gostam dela mole e outros apreciam as suas sopas duras. Os ovos são colocados no prato ou sobre as sopas na terrina, também conforme o gosto. Açorda é sempre um caldo quente e transparente, aromatizado com coentros ou poejos, ou os dois, alhos pisados com sal grosso e condimentado com azeite. Dão-lhe consistência fatias ou bocados de pão de trigo, de preferência caseiro e duro.

Acompanha-se geralmente com ovos escalfados, que também podem ser cozidos, e azeitonas. Muitas vezes, na água utilizada já se cozeu uma posta de pescada ou de bacalhau. Também pode ser acompanhada com sardinhas assadas ou fritas e, no Outono, é muitas vezes enriquecida com tiras finas de pimento verde, que se escaldam com a água ao mesmo tempo que as ervas, e acompanhada com figos maduros ou um cacho de uvas brancas de mesa.

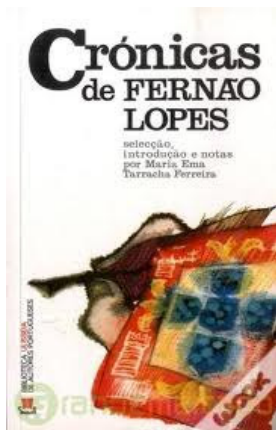
- b) Agora, retextualize-as, passando-as para o português brasileiro.



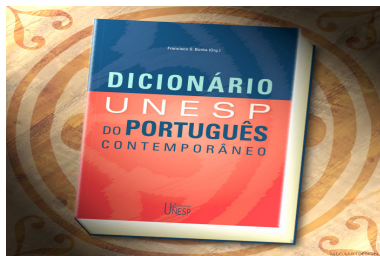
*Retextualização de linguagem arcaica  
para linguagem contemporânea*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia um fragmento de uma crônica de Fernão Lopes (1380?-1460?) sobre as “razões desvairadas” que o povo de Lisboa falava sobre o casamento de D. Fernando com Dona Leonor Teles, escrita na primeira metade do século XV. Leia também uma retextualização desse fragmento para o português contemporâneo.



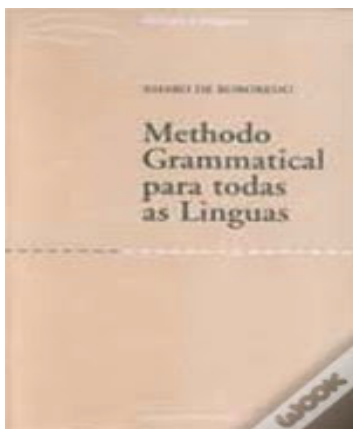
*Razões desvairadas, que alguns fallavam sobre o casamento delRei Dom Fernamdo Quamdo foi sabudo pello reino, como elRei rezebera de praça Dona Lionor por sua molher, e lhe beijarom a maão todos por Rainha, foi o poboo de tal feito mui maravilhado, muito mais que da primeira; por que ante desto nom enbargando que o alguns sospetassem, por o grande e honrroso geito que viiam a elRei teer com ella, nom eram porem çertos se era sua molher ou nom; e muitos duvidamdo, cuidavom que se emfa daria elRei della, e que depois casaria segundo perteeçcia a seu real estado: e huuns e outros todos fallavam desvairadas razões sobresto, maravilhamdose muito delRei nom emtemder quamto desfazia em si, por se comtemtar de tal casamento.*



Razões desvairadas, aquelas que alguns falavam sobre o casamento de El-rei Dom Fernando. Quando foi sabido por todo o reino como El-rei recebera depressa Dona Leonor por sua mulher, e todos lhe beijaram a mão como Rainha, foi o povo de tal feito muito maravilhado, muito mais do que da primeira; porque, antes disso, não embargando que alguns suspeitassem, pelo grande e honroso jeito que viam El-rei ter com ela, não eram, porém, certos se era sua mulher ou não; e muitos duvidando, cuidavam que se enfadaria El-rei dela, e que depois casaria segundo pertencesse a seu real estado; e uns e outros falavam desvairadas razões de sobre, maravilhando-se muito de El-rei não entender quanto se desfazia de si, por se contentar com tal casamento.



- b) Agora, leia um fragmento de um texto de Amaro de Roboredo, um importante gramático português da primeira metade do século XVII. Nascido na terra fria transmontana de Algosó, publicou, durante uma década, entre 1615 e 1625, algumas obras gramaticais imprescindíveis ao estudo da historiografia linguística portuguesa e da didática das línguas, particularmente as clássicas ou “escolásticas”.



O methodo he o mais facil, que me occorreo, ainda que largo por tocar com clareza cousas novas, & satisfazer a velhas, sem o que não seria a novidade bem aceita: porque o que stà acqui[rido em] boa fee per longo tempo, hedifficiloso deixar em breve: porq o discípulo decòre soamente os artigos apontados com esta dicção, Discipulo, & o mestre explique os que mostra esta, Mestre, para que fiquem entendidos: porq nem o discipulo deve decorar tudo, nem a arte ser falta delle (Idem 1615: “Prologo”, ¶ 3 r.).

E por ser [a] primeira arte das liberaes, pareceo bem fazer com ella po[...]ria aas duas seguintes, para que a proporção de [...]e ellas facilite ao principiante a aprensão. Se ao orador pois da a a Logica para a sua oração, invêção, & disposição, & a Rhetorica o ornamêto, tâbê ao grammatico para a sua lhe offerece esta arte as primeiras quatro [divi]soês de [i]nvenção, & as cinco seguin[t]es de disposição, & [a] ultima para ornamento com [a] variedade de decli[n]ações, & fuguras. Ese algüs Rhetoricos meterã[o] na disposição a memoria, também lhe responde o artigo terceiro da divisaõ [qu]inta, onde começa nossa disposição. Ese no fim de [...] [tra]ttão a pronunciação daoração, tambem no fim do nosso ornato trattamos a pronunciação da dicção, & per consequente da mesma oração: la como orador, aqui como grammatico (Ibidem: “Prologo”, ¶ 4 r.).

<<http://dlac.utad.pt/5.%20Verdadeira%20Grammatica%20Latina>>

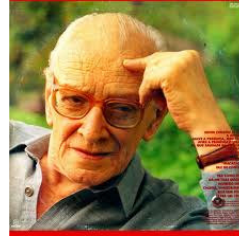
- a) Retextualize o texto de Roboredo, passando-o para o português brasileiro contemporâneo.



***Retextualização de uma variante relativa  
à idade para outra (incluindo as diferenças  
linguísticas entre gerações)***

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o poema a seguir, de Mário Lago



**Caluda, tamborins!**

Caluda, tamborins, caluda!

Um biltre meu amor arrebatou

No paroxismo da paixão ignota

Supu-la um querubim, não era assim

Caluda, tamborins, caluda...

Soai plangentemente, ai de mim

Vimo-nos num ror de gente

E sub-repticiamente

O olhar seu me dardejou

Cáspite, por suas nédias madeixas

Que suaves endechas

Em pré-delíquio o pobre peito meu trinou

Fomo-nos de plaga em plaga

Pedi-lhe a mão catita

Em ais de êxtase m'a deu

E o dealbar de um amor

Em sua pulcra mirada resplandeceu, olarila!

Férula, ignara sorte  
Solerte a garra adunca  
Em minha vida estendeu!  
Trêfega ia a minha Natércia  
Surge o biltre do demo  
Rendida à sua parlenda, ela se escafedeu  
Vórtice no imo trago  
são gritos avernais  
Que no atro ódio exclamei  
Falena sou, desalada...  
Ó Nunes, ouvi-me: aqui Del Rey!

- b) Agora, retextualize-o, passando-o para uma variante do português de uma pessoa mais jovem.

LAGO, Mário. *Nada além*. Rio de Janeiro: Som Livre, 2003. Coleção Reviva.



***Retextualização, passando de linguagem infantil para linguagem adulta***

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o texto a seguir.



*Filhinha, você quer ir pra escolinha com a vovó? (fala da avó). – Eu vô com o papai, porque o carro dele é mais gande. – Uai, Sofia, o carro da vovó é muito maior... (fala da babá). – Não, o carro do papai é mais bonito. – Mas, Sofia, o carro da vovó é novinho... (fala da babá). – Eu vô no carro do*

*papai porque o carro dele é todo azulzinho e combina com a roupa da escolinha... – Vamos, filhinha, o papai chegou. Põe a roupinha. – Eu não sabo pô, não, vovó. Me ajuda, vovó.*

<http://www.slideshare.net/ramilson23/gramtica-7499522>

b) Agora, retextualize-o, passando-o para uma linguagem adulta.



***Retextualização, passando de linguagem adulta para linguagem infantil***

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o texto a seguir.



**Mensagem aos pais**

*A vocês, que nos deram a vida e nos ensinaram a vivê-la com dignidade, não bastaria um obrigado. A vocês, que iluminaram os caminhos obscuros com afeto e dedicação para que os trilhássemos sem medo e cheios de esperanças, não bastaria um muito obrigado. A vocês, que se doaram inteiros e renunciaram aos seus sonhos, para que, muitas vezes, pudéssemos realizar os nossos. Pela longa espera e compreensão durante nossas longas viagens, não bastaria um muitíssimo obrigado. A vocês, pais por natureza, por opção e amor, não bastaria dizer, que não temos palavras para agradecer tudo isso. Mas é o que nos acontece agora, quando procuramos arduamente uma forma verbal de exprimir uma emoção ímpar. Uma emoção que jamais seria traduzida por palavras. Amamos vocês!*

[http://pensador.uol.com.br/mensagem\\_pai\\_e\\_mae/](http://pensador.uol.com.br/mensagem_pai_e_mae/)

b) Agora, retextualize-o, passando-o para uma linguagem infantil.



***Retextualização, passando de uma variante da  
dimensão do sexo (gênero) para outra***

a) Leia o texto a seguir.

*Terça-feira, 24 de janeiro de 2012*

*Olá Meninas e Meninos!*

*Estou aqui hoje para falar da minha bonequinha! Feita especialmente para o blog!!! Adoro as mascotes dos blogs, mas não acho justo usar uma imagem que não é minha por direito! Então fiz a minha com todos os direitos reservados! E essa é minha bonequinha... ficou linda! Vou me inspirar nela para eu ficar realmente assim rsrrsrss*



*É linda né????!!!*

*Eu amei! Fiz essa bonequinha com a Ila (<http://www.ilafox.com/>)... a mesma moça que fez a da Jana ! Nossa ela é rápida e atenciosa! Ila obrigada o carinho comigo! É isso minhas lindas(os) espero que tenham gostado tanto quanto eu da minha boneca!  
bjusssssssssssss*

*Cátia Bueno*

<http://catiabueno.blogspot.com.br/2012/01/ola-meninas-e-meninos-estou-aqui-hoje.html>

b) Agora, retextualize-o, usando tema e linguagem masculinos.



***Retextualização, passando de uma variante da dimensão da função para outra (ex. plural de modéstia)***

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o texto a seguir.

No seu primeiro pronunciamento como presidente da República, Dilma Rousseff, ressaltou que atuará para dar "continuidade ao maior processo de afirmação que este País já viveu nos tempos recentes". Ela fez vários elogios ao governo Lula e também afirmou que não vai descansar enquanto houver brasileiro sem alimento na mesa. O discurso foi feito no Congresso Nacional durante a cerimônia de posse, no dia 01 de janeiro de 2011. **A seguir, vejamos um fragmento desse discurso, em que é usada a primeira pessoa do singular.**



Meus queridos brasileiros e brasileiras,

Pela decisão soberana do povo hoje será a primeira vez que a faixa presidencial cingirá o ombro de uma mulher. Sinto uma imensa honra por essa escolha do povo brasileiro e sei do significado histórico dessa decisão. Sei, também, como é aparente a suavidade da seda verde amarela da faixa presidencial, pois ela traz consigo uma enorme responsabilidade perante a nação.

Para assumi-la, tenho comigo a força e o exemplo da mulher brasileira. Abro meu coração para receber neste momento uma centelha da sua imensa energia e sei que meu mandato deve incluir a tradução mais generosa dessa ousadia do voto popular que após levar à Presidência um homem do povo, um trabalhador, decide convocar uma mulher para dirigir os destinos do País.

Venho para abrir portas, para que muitas outras mulheres também possam, no futuro, ser presidentes e para que, no dia de hoje, todas as mulheres brasileiras sintam o orgulho e a alegria de ser mulher. Não venho para enaltecer a minha biografia, mas para glorificar a vida de cada mulher brasileira. Meu compromisso supremo, reitero, é honrar as mulheres, proteger os mais frágeis e governar para todos.

Venho, antes de tudo, para dar continuidade ao maior processo de afirmação que este País já viveu nos tempos recentes. Venho para consolidar a obra transformadora do presidente Luiz Inácio Lula da Silva! Venho para consolidar a obra transformadora do presidente Lula, com quem tive a mais vigorosa experiência política da minha vida e o privilégio de servir ao País a seu lado nesses últimos anos. De um presidente que mudou a forma de governar e levou o povo brasileiro a confiar ainda mais em si mesmo e no futuro do País. (...).

(...) Quero, neste momento, prestar minha homenagem a outro grande brasileiro, incansável lutador, companheiro que esteve ao lado do presidente Lula nesses oito anos: nosso querido vice-presidente José Alencar! Que exemplo de coragem e amor à vida nos dá esse grande homem! E que parceria fizeram o Presidente Lula e o vice-presidente José Alencar pelo Brasil e pelo nosso povo! Eu e o vice-presidente, Michel Temer, sentimo-nos responsáveis por seguir no caminho iniciado por eles. (...) Muitos da minha geração que tombaram pelo caminho não podem compartilhar a alegria deste momento. Divido com eles esta conquista e rendo-lhes minha homenagem.

Esta, às vezes, dura caminhada, me fez valorizar e amar muito mais a vida e me deu, sobretudo, coragem para enfrentar desafios ainda maiores. Recorro, mais uma vez, ao poeta da minha terra: "O correr da vida - diz ele - embrulha tudo. A vida é assim: esquenta, esfria, aperta e, daí, afrouxa; sossega e, depois, desinquieta, o que ela quer da gente é coragem".

É com essa coragem que vou governar o Brasil, mas, mulher não é só coragem, é carinho também, carinho que dedico a minha filha e ao meu neto, carinho com que abraço a minha mãe, que me acompanha e me abençoa. É com esse imenso carinho que quero cuidar do meu povo e, a ele, dedicar os próximos anos da minha vida. Que Deus abençoe o Brasil! Que Deus abençoe a todos nós! E que tenhamos paz no mundo!

<<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias>>

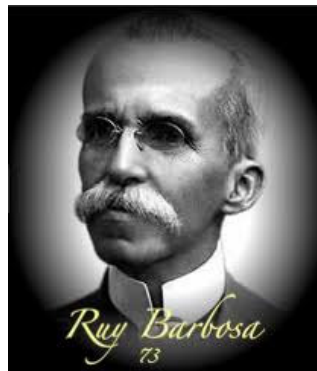
b) Agora, retextualize-o, usando o plural de modéstia.



***Retextualização, passando de um grau de formalismo para outro (hiperformal, formal, semiformal, informal, pessoal)***

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o texto a seguir.



Diz a lenda que Rui Barbosa, ao chegar em casa, ouviu um barulho estranho vindo do seu quintal. Chegando lá, constata haver um ladrão tentando levar seus patos de criação. Aproxima vagarosamente do indivíduo e, surpreendendo-o ao tentar pular o muro com seus amados patos, diz-lhe:

— Oh, bucéfalo anácrono! Não o interpelo pelo o valor intrínseco dos bípedes palmípedes, mas sim pelo ato vil e sorrateiro de profanares o recôndido da minha habitação, levando meus ovíparos à sorrelfa e à socapa. Se fazes isso por necessidade, transijo; mas se é para zombares da minha elevada prosopopéia de cidadão digno e honrado, dar-te-ei com minha bengala fosfórica bem no alto da tua sinagoga, e o farei com tal ímpeto que te reduzirei à quinquagésima potência que o vulgo denomina nada.

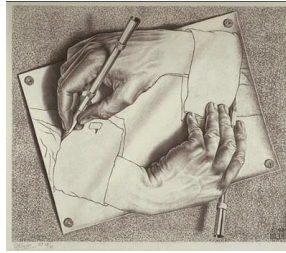
E o ladrão, confuso, diz:

— Doutor, eu levo ou deixo os patos?"

<[www.jornaldosamigos.com.br/anedotas.htm](http://www.jornaldosamigos.com.br/anedotas.htm)>

a) Agora, retextualize-o, passando-o para uma linguagem informal.





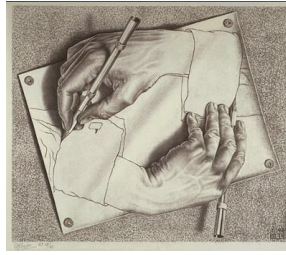
### **Atividades de retextualização com abreviação (exercícios de concisão)**



## **RESUMOS**

**Na produção de resumos, podem-se propor as seguintes atividades:**

- a) Resumir um texto de 1000 palavras para 800 palavras;
- b) Resumir um texto de 1000 palavras para 500 palavras;
- c) Resumir um texto, sob a forma de palavras-chave;
- d) Resumir um texto, transformando uma resenha em um resumo;
- e) Resumir um texto, criando texto para legendagem intralingual;
- f) Resumir um texto, transformando uma reportagem em um artigo jornalístico;
- g) Resumir um texto, transformando uma reportagem numa notícia;
- h) Resumir um texto, transformando uma notícia numa nota jornalística;
- i) Resumir um texto, transformando uma descrição num classificado de jornal.

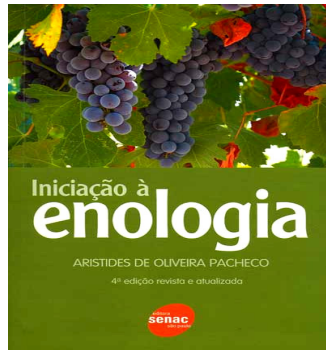


## Atividades de amplificação (atividade de criação contextualizada)

### Inserção de um diálogo numa fábula

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia, a seguir, uma fábula.



### **Fábula Enológica**

Conta-se que um velho e sábio professor de Filosofia, sem dizer uma única palavra, mostrou a seus discípulos um vidro de boca larga e encheu-o de pedras de uns dois centímetros de diâmetro.

Perguntou então aos alunos se o vidro estava cheio, com o que concordaram. O velho tomou então de uma caixa com pedrinhas bem pequenas, jogou-as dentro do vidro, agitando-o levemente. As pedrinhas ocuparam então os espaços entre as pedras maiores.

Indagou então aos discípulos se o vidro agora estava cheio. Novamente estes concordaram: agora sim o vidro estava completamente cheio.

Pegou então o mestre uma caixa com areia e despejou-a no vidro, preenchendo assim todos os espaços restantes. Agora disse o sábio, quero que vocês entendam o que isto simboliza suas vidas. As pedras são as coisas mais importantes: suas famílias, seus filhos, seus amigos, sua saúde, enfim as coisas que preenchem a vida de vocês.

As pedrinhas são as outras coisas que importam, como seu emprego, seu carro, sua casa, etc. A areia representa o resto, as coisas pequenas do dia-a-dia. Se vocês colocarem primeiro a areia no vidro, não haverá mais espaço para as pedras e pedrinhas... O mesmo vale para a vida. Cuidem primeiro das pedras, das coisas que realmente importam. Estabeleçam suas prioridades. O resto só areia.

Novamente o professor indagou se o vidro estava completamente cheio. Naturalmente, responderam todos convictos. Sorrindo, o velho mestre tomou de um copo de vinho e derramou-o no vidro, enchendo a areia.

Concluiu então, filosoficamente: “não importa quanto nossa vida esteja cheia de coisas e problemas maiores ou menores, graves ou banais. Sempre haverá espaço para um bom copo de vinho...”

PAULA SANTOS, Sérgio. *Jornal Bom Vivant*, maio de 2006

- b) Insira na fábula acima, um diálogo entre o sábio professor de Filosofia e seus discípulos.

### Amplificação de um provérbio ou uma máxima

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, um provérbio.



***Quem semeia ventos, colhe tempestades.***

- b) Amplifique o provérbio acima, escrevendo um texto de, aproximadamente, 30 linhas.

## Inclusão de uma descrição em um texto narrativo

### ⇒ Comando do exercício

- a) Leia, a seguir, um fragmento de um conto, de Machado de Assis.



### Conto de Escola

A escola era na Rua do Costa, um sobradinho de grade de pau. O ano era de 1840. Naquele dia - uma segunda-feira, do mês de maio - deixei-me estar alguns instantes na Rua da Princesa a ver onde iria brincar amanhã. Hesitava entre o morro de S. Diogo e o Campo de Sant'Ana, que não era então esse parque atual, construção de gentleman, mas um espaço rústico, mais ou menos infinito, alastrado de lavadeiras, capim e burros soltos. Morro ou campo? Tal era o problema. De repente disse comigo que o melhor era a escola. E guiei para a escola. Aqui vai a razão.

Na semana anterior tinha feito dois suetos e, descoberto o caso, recebi o pagamento das mãos de meu pai, que me deu uma sova de vara de marmeleiro. As sovas de meu pai doíam por muito tempo. Era um velho empregado do Arsenal de Guerra, ríspido e intolerante. Sonhava para mim uma grande posição comercial e tinha ânsia de me ver com os elementos mercantis, ler, escrever e contar, para me meter de caixeiro. Citava-me nomes de capitalistas que tinham começado ao balcão. Ora, foi a lembrança do último castigo que me levou naquela manhã para o colégio. Não era um menino de virtudes.

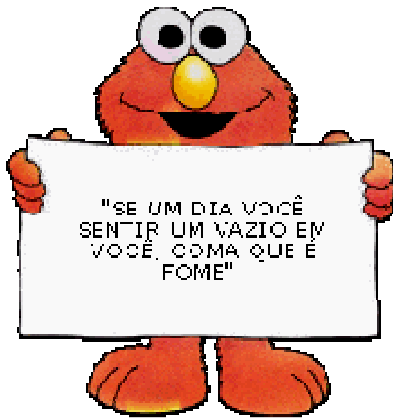
Subi a escada com cautela, para não ser ouvido do mestre, e cheguei a tempo; ele entrou na sala três ou quatro minutos depois. Entrou com o andar manso do costume, em chinelas de cordovão, com a jaqueta de brim lavada e desbotada, calça branca e tesa e grande colarinho caído. Chamava-se Policarpo e tinha perto de cinqüenta anos ou mais. Uma vez sentado, extraiu da jaqueta a boceta de rapé e o lenço vermelho, pô-los na gaveta; depois relanceou os olhos pela sala. Os meninos, que se conservaram de pé durante a entrada dele, tornaram a sentar-se. Tudo estava em ordem; começaram os trabalhos.(...)

- b) Insira no conto acima, uma descrição mais detalhada do pai e do professor do narrador.

**Detalhamento de algo que foi expresso sumariamente e de modo genérico**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, alguns enunciados genéricos.



- **Pior do que o erro é a justificativa.**
- **O espírito manda dançar, mas o corpo está em greve.**
- **Na melancolia, o coração reflete.**
- **Tristeza faz poesia. Aproveite.**
- **Amor não tem *backup*. Por isso erramos de novo.**
- **Assunto sério, de manhã, só a contragosto.**
- **Com passos de algodão, atravessou-me o peito e se perdeu.**

<<http://joaocamposonline.wordpress.com/2010/01/21/frases-genericas/>>

- b) Escolha um dos enunciados acima e amplifique-o, escrevendo um texto de, aproximadamente, 30 linhas.

Amplificação de um texto, quando, buscando maior clareza, não quisermos apresentar só a conclusão de um assunto, o que permite que se entenda várias coisas, que se façam várias leituras. Para evitar que se tenha um entendimento errôneo do fato, podemos esclarecê-lo, narrando tudo desde o princípio e relacionando todos os acontecimentos.

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, um enunciado sem muita clareza e, posteriormente, a amplificação desse enunciado, buscando um esclarecimento sobre o que foi afirmado.



*Ele é o pai de um filho daquela garota.*

*Ele apaixonou-se pela garota por causa de sua beleza. Impaciente de amor encheu a cabeça dela com promessas. Encheu-a de presentes, seduziu-a com elogios, teve relações sexuais com ela, deflorou-a. Algum tempo depois o ventre dela começou a crescer e certamente foi concebido um filho. Nove meses depois nasceu um menino.*

- b) Leia, agora, um enunciado, também, sem muita clareza.



**A largada da maratona será no Leme.  
A chegada acontecerá no mesmo local da partida.**

- c) Amplifique o enunciado acima, buscando mais clareza ao texto. Escreva um texto de, aproximadamente, 10 linhas.

**Amplificação de uma narração de um fato acontecido,  
inserindo as causas subjacentes a ele**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia a reportagem a seguir.



RIO + 20

## CENTRO DO RIO É TOMADO POR TODO TIPO DE PROTESTO

LAURA CAPRIGLIONE - ENVIADA ESPECIAL AO RIO - LUCAS VETTORAZZO DO RIO – 20/06/2012

Tinha de tudo entre os manifestantes que tomaram ontem à tarde a avenida Rio Branco, no centro do Rio. Segundo a polícia, eram de 15 mil a 20 mil. O comando da Cúpula dos Povos, que convocou o protesto, avaliou a multidão em 50 mil. Ecologistas, quilombolas, sem-teto, sem-terra, feministas, homossexuais, professores em greve, hare-krishnas, e evangélicos, todos apareceram para protestar contra a "economia verde" e "em defesa dos bens comuns e dos direitos dos povos".

Sem falar uma palavra de português e arranhando um inglês, o religioso franciscano alemão Han Jürgen conseguiu se fazer entender: "Economia verde é o mesmo velho capitalismo, com novo rótulo. E onde há capitalismo há desigualdade social", disse. "Esta é uma manifestação anticapitalista", resumiu a estudante Shananda Linder, 19, que desfilou na ala das feministas, uma das mais animadas da manifestação. "Ô Vaticano, vai se f..., existe aborto independente (sic) de você", era um dos gritos de guerra da turma.

O governo do PT e a presidente Dilma estiveram todo o tempo em xeque. "O povo tá na rua. Dilma, a culpa é sua", gritavam os militantes na ala do Greenpeace, criticando a atuação do governo na aprovação do novo Código Florestal. "Dilma fantocheee, Dilma fantocheeee" também se ouvia na ala dos defensores de uma área de mananciais no Maranhão. Shelly de Andrade Moutinho, 38, lavradora, explicava: "É fantoche do agronegócio". Bonecos-caricaturas de Dilma apareceram nas alas dos professores das universidades federais, em greve há mais de mês por aumento de salários. (...)

<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/50065-centro-do-rio-e-tomado-por-todo-tipo-de-protesto.shtml>>

- b) Amplifique a reportagem lida, inserindo as causas subjacentes ao fato narrado.



**Amplificação de um texto, inserindo uma descrição de coisas, tempos, lugares, pessoas, apresentando-os como um quadro pintado a cores, uma descrição vívida**

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia a reportagem a seguir.



**MENINO ESQUECEU CREOLE E TORCE PARA O CORINTHIANS**

COLABORAÇÃO PARA A FOLHA, DE PORTO PRÍNCIPE - DE SÃO PAULO 17/06/2012

Obrigado a viver longe da família, o garoto haitiano já se "abrasileirou". Esqueceu o creole, fala português, cursa o terceiro ano em uma escola pública, torce pelo Corinthians e faz capoeira. Ele vive em um abrigo com outras 20 crianças e fez três amigos "inseparáveis", segundo o coordenador da casa, André Penalva, 35. Penalva acha que o garoto terá dificuldade de se adaptar à nova realidade, quando rever a família. "Mas é o que ele mais quer."

Em duas ocasiões, eles foram informados de que a situação se resolveria e o garoto chegou a preparar as malas e fazer um cartão de Dia das Mães, em 2011. Quando a tentativa fracassou, o adolescente chorou e ficou deprimido.

Para protegê-lo de nova decepção, Penalva diz que ainda não contou a ele sobre a obtenção do passaporte. O consulado brasileiro em Caiena fez o mesmo, para evitar frustrações da mãe. Com ajuda de um tradutor, mãe e filho conversam a cada 15 dias, para estreitar os laços.

(RM E CRISTINA MORENO DE CASTRO)

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/49268-menino-esqueceu-creole-e-torce-para-o-corinthians.shtml>

b) Amplifique a reportagem lida, inserindo nela uma descrição mais detalhada do garoto haitiano, do abrigo onde, atualmente, ele vive e do coordenador desse abrigo. Apresente uma descrição mais vívida dessas pessoas e desse abrigo.



## Amplificação de um texto, inserindo proposições lógicas

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o texto a seguir.



**Lógica - Proposição**

b) Observe estas frases

**O professor já chegou?**  
**Detesto fazer prova!**  
**Que dia lindo, hein?**  
**Abra um pouco mais a janela!**  
**Todas as provas de filosofia são chatas.**

Qual dessas frases você imagina que possa ser uma proposição?

Se você respondeu que é a última, acertou. Sabe por quê? Apenas a última frase pode ser submetida a uma análise lógica. Eu posso examinar se ela é falsa ou verdadeira. É uma frase propositiva. Ela propõe um conceito. As perguntas e as exclamações não são proposições. Para construir um argumento, precisamos de proposições. Tanto as premissas quanto a conclusão de um argumento são proposições. Vamos observar um argumento:

**Todas as palavras proparoxítonas são palavras acentuadas. (proposição)**  
**Lógica é uma palavra proparoxítona. (proposição)**  
**Logo, lógica é uma palavra acentuada. (proposição)**

Nesse argumento, tenho três proposições (as duas primeiras são as premissas e a última é a conclusão). Através das premissas eu chego a uma conclusão. Em outras palavras, as premissas sustentam minha conclusão.

<http://educacao.uol.com.br/filosofia/logica---proposicoes-universais-particulares-afirmativas-negativas.jhtm>

c) Leia, a seguir, um fragmento de um editorial.



### **REFORMA PENAL**

Depois da Constituição, o Código Penal é a mais importante peça jurídica. É ele que define os limites de fato à liberdade individual e estabelece quando o Estado está autorizado a exercer violência contra o cidadão, encarcerando-o.

Nesse contexto, o código atual, com quase 72 anos e desvertebrado por dezenas de emendas, raramente pautadas pela sabedoria, representa grave deficiência. São bem-vindas, portanto, as medidas do Congresso para reformar diploma tão fundamental.

Especialmente oportuna foi a iniciativa do Senado de convocar especialistas para redigir um anteprojeto, já quase concluído, que será submetido ao Legislativo. A missão mais fundamental da comissão foi resgatar a proporcionalidade entre delitos e pena. (...)

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/49241-reforma-penal.shtml>

d) Amplifique esse fragmento, inserindo, nele, proposições lógicas.

**Amplificação de um texto, inserindo exemplos. Estes podem ser escolhidos por similitude, contrário, comparação, hipérbole, epíteto, imago, metáfora, alegoria**

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o artigo de opinião a seguir.

**SOU CONTRA A REDUÇÃO DA MAIORIDADE PENAL**

Redução da maioridade penal

- Teje presol



A brutalidade cometida contra dois jovens em São Paulo reacendeu uma fogueira: a redução da idade penal. Algumas pessoas defendem a idéia de que a partir dos dezesseis anos os jovens que cometem crimes devem cumprir pena em prisão. Acreditam que a violência pode estar aumentando porque as penas que estão previstas em lei, ou a aplicação delas, são muito suaves para os menores de idade. Mas é necessário pensar nos porquês da violência, já que não há um único tipo de crime.

Vivemos em um sistema socioeconômico historicamente desigual e violento, que só pode gerar mais violência. Então, medidas mais repressivas nos dão a falsa sensação de que algo está sendo feito, mas o problema só piora. Por isso, temos que fazer opções mais eficientes e mais condizentes com os valores que defendemos.

Defendendo uma sociedade que cometa menos crimes e não que puna mais. Em nenhum lugar do mundo houve experiência positiva de adolescentes e adultos juntos no mesmo sistema penal. Fazer isso não diminuirá a violência. Nosso sistema penal como está não melhora as pessoas. O problema não está só na lei, mas na capacidade para aplicá-la.

Sou contra porque a possibilidade de sobrevivência e transformação destes adolescentes está na correta aplicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lá estão previstas seis medidas diferentes para a responsabilização de adolescentes que violaram a lei. Para fazer bom uso do ECA é necessário dinheiro, competência e vontade.

Sou contra toda e qualquer forma de impunidade. Quem fere a lei deve ser responsabilizado. Mas reduzir a idade penal é ineficiente para atacar o problema. Problemas complexos não serão superados de modo simplório e imediatista. Precisamos de inteligência, orçamento e, sobretudo, de um projeto ético e político de

sociedade que valorize a vida em todas as suas formas. Nossos jovens não precisam ir para a cadeia. Precisam sair do caminho que os leva até lá. A decisão agora é nossa: se queremos construir um país com mais prisões ou com mais parques e escolas.

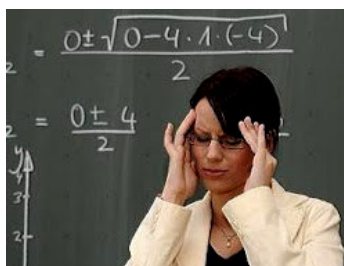
Renato Roseno, advogado, coordenador do Centro da Criança e do Adolescente (Cedeca – Ceará).

b) Amplifique o texto acima, acrescentando dois argumentos de exemplo.

### **Amplificação de um texto, inserindo provas e argumentos**

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia um fragmento do artigo de opinião a seguir.



### **QUANDO A ESCOLA É O ESPAÇO DO INFERNO**

RUTH DE AQUINO

Quase 1.000 alunos são punidos, suspensos ou expulsos por dia nas escolas. Quase 1.000 por dia, alguns com 5 anos de idade! Por abusos verbais e físicos. No ano passado, 44 professores foram internados em hospitais com graves ferimentos. Diante do quadro-negro, o governo decidiu que professores poderão “usar força” para se defender e apartar brigas. E poderão revistar estudantes em busca de pornografia, celulares, câmeras de vídeo, álcool, drogas, material furtado ou armas.

Achou que era no Brasil? É na Grã-Bretanha.

Os dados são de um relatório governamental. “O sistema escolar entrou em colapso”, diz Katharine Birbalsingh, demitida do Departamento de Educação depois de criticar a violência nas escolas públicas inglesas. “Os professores acabam sendo culpados pela indisciplina. A diretoria da escola estimula essa teoria, os alunos a usam como desculpa e até os professores começam a acreditar nisso. Eles não pedem ajuda com medo de parecer incompetentes.”

Os alunos jogam a cadeira no mestre, chutam a perna do mestre, empurram, xingam. Ou furam o mestre com o lápis, fazem comentários obscenos, estupram, ameaçam com facas. Alguns são casos extremos pinçados pela imprensa. Os números na Grã-Bretanha preocupam. Mostram que as escolas

precisam restaurar a autoridade perdida. Muitos professores abandonaram a profissão por se sentir impotentes. Educadores mais rigorosos pregam tolerância zero com alunos bagunceiros e que não fazem seu dever de casa. As reflexões de lá são iguais às de cá. (...)

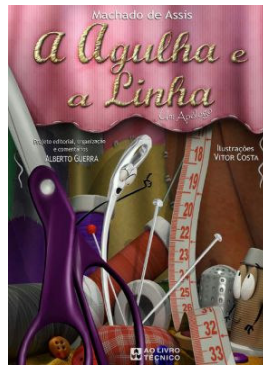
<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/1,,EMI249495-15230,00.html>

- b) Amplifique o texto lido, continuando-o, com a inserção de provas e argumentos.

**Amplificação de um texto, aumentando as partes do discurso:  
inserir uma conclusão ou introdução**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o texto a seguir.



**Um Apólogo**

Machado de Assis

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou a costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o plic-plic-plic da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:  
— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

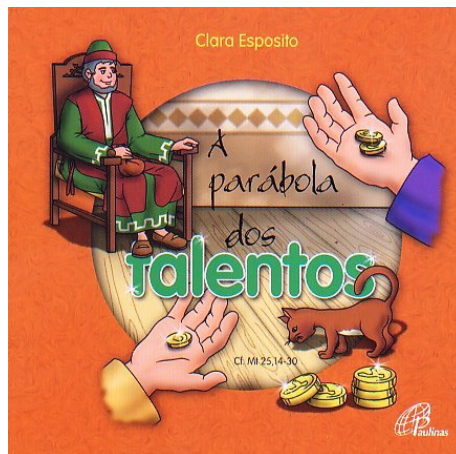
Texto extraído do livro "Para Gostar de Ler - Volume 9 – Contos", Editora Ática - São Paulo, 1984, p. 59.

- b) Amplifique o texto acima, inserindo uma conclusão com a continuação da última frase do professor de melancolia. Desenvolva, assim, um parágrafo, explicando melhor o que ele quis dizer.

### Amplificação de um texto, aumentando as partes do discurso

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia a parábola a seguir.



### **A parábola dos talentos**

Rubem Alves

Havia um homem muito rico, possuidor de vastas propriedades, que era apaixonado por jardins. Os jardins ocupavam o seu pensamento o tempo todo e ele repetia sem cessar: "O mundo inteiro ainda deverá se transformar num jardim. O mundo inteiro deverá ser belo, perfumado e pacífico. O mundo inteiro ainda se transformará num lugar de felicidade." Suas terras eram uma sucessão sem fim de jardins, jardins japoneses, ingleses, italianos, jardins de ervas, franceses. Era um trabalhão cuidar dos jardins. Mas valia a pena pela alegria. O verde das folhas, o colorido das flores, as variadas simetrias das plantas, os pássaros, as borboletas, os insetos, as fontes, as frutas, o perfume...

Sozinho ele não daria conta. Por isso anunciou que precisava de jardineiros. Muitos se apresentaram e foram empregados.

Aconteceu que ele precisou fazer uma longa viagem. Iria a uma terra longínqua comprar mais terras para plantar mais jardins. Assim, chamou três dos jardineiros que contratara, Paulo, Hermógenes e Boanerges e lhes disse: "Vou viajar. Ficarei

muito tempo longe. E quero vocês cuidem de três dos meus jardins. Os outros, já providenciei quem cuide deles. A você, Paulo, eu entrego o cuidado do jardim japonês. Cuide bem das cerejeiras, veja que as carpas estejam sempre bem alimentadas... A você, Hermógenes, entrego o cuidado do jardim inglês, com toda a sua exuberância de flores pelas rochas... E a você, Boanerges, entrego o cuidado do jardim mineiro, com romãs, hortelãs e jasmims." Ditas essas palavras ele partiu.

O Paulo ficou muito feliz e pôs-se a cuidar do jardim japonês. O Hermógenes ficou muito feliz e pôs-se a cuidar do jardim inglês. Mas o Boanerges não era jardineiro. Mentira ao se oferecer para o emprego. Quando ele viu o jardim mineiro ele disse: "Cuidar de jardins não é comigo. É trabalho demais..." Trancou então o jardim com um cadeado e o abandonou.

Passados muitos dias voltou o Senhor dos Jardins, ansioso por ver os seus jardins. O Paulo, feliz, mostrou-lhe o jardim japonês, que estava muito mais bonito do que quando o recebera. O Senhor dos Jardins ficou muito feliz e sorriu. Veio o Hermógenes e lhe mostrou o jardim inglês, exuberante de flores e cores. O Senhor dos Jardins ficou muito feliz e sorriu. Aí foi a vez do Boanerges. E não havia formas de enganar.

"Ah! Senhor! Preciso confessar: não sou jardineiro. Os jardins me dão medo. Tenho medo das plantas, dos espinhos, das taturanas, das aranhas. Minhas mãos são delicadas. Não são próprias para mexer com a terra, essa coisa suja... Mas o que me assusta mesmo é o fato das plantas estarem sempre se transformando: crescem, florescem, perdem as folhas. Cuidar delas é uma trabalhadeira sem fim. Se estivesse no meu poder, todas as plantas e flores seriam de plástico. E a terra seria coberta com cimento, pedras e cerâmica, para evitar a sujeira. As pedras me dão tranquilidade. Elas não se mexem. Ficam onde são colocadas. Como é fácil lavá-las com esguicho e vassoura! Assim, eu não cuidei do jardim. Mas o tranquei com um cadeado, para que os traficantes e os vagabundos não o invadissem." E com estas palavras entregou ao Senhor dos Jardins a chave do cadeado.

O Senhor dos Jardins ficou muito triste e disse: [...]

- b) Amplifique o texto acima, acrescentando o que disse a Boanerges o Senhor dos Jardins.

### **Amplificação de um texto, com a apresentação de uma refutação a um argumento**

⇒ **Comando de exercício**

- a) Leia o artigo de opinião a seguir.





## **Liberdade. Um raro prazer**

Jardel Sebba

### **"A campanha contra os fumantes transformou o mundo num lugar intolerante"**

Eu fumo, com muito prazer. Há 12 anos, o cigarro é parte fundamental do meu dia. Minhas pequenas rotinas só estão completas depois de algumas baforadas. Não tenho a menor vontade de parar de fumar. O cigarro me concentra, me acalma, me faz companhia, me consola e alivia a minha tensão. Fumar é um prazer. Um prazer destrutivo, inútil e arriscado, alguém há de apontar. Sim, como só os grandes prazeres da vida podem ser. Como caminhar pela cidade de madrugada ou amar uma mulher. Não existe prazer sem risco.

Eu sustento o meu vício, pago meus impostos e consumo um produto legal, regulamentado e taxado. Mas sou tratado como um cidadão de segunda classe em função de um patrulhamento humilhante e abusivo que avança justamente sobre duas coisas que me são tão caras: o cigarro e, em especial, o direito a uma vida menos chata e sem graça.

Nos últimos anos, essa esquadra dos bons hábitos transformou o mundo num lugar insuportável. É proibido fumar em avião. É proibido fumar em restaurante. Os maços de cigarro vêm com aquelas imagens ameaçando: "Se você fumar, eu te pego lá fora". Basta! Hoje eles proíbem o cigarro, amanhã vão querer banir o açúcar, o café, o doce de coco, a Fanta Uva, o cine-privê dos motéis, até o dia em que todo mundo vai acordar tomando açaí na tigela e fazendo 50 abdominais.

Viver mais, assim, para quê? Posso ser acusado de ser um idiota sujeito a câncer de boca e de pulmão, mau hálito, perda dos dentes e impotência sexual. Mas alguém que preza, acima de tudo, o direito de ser o idiota que quiser ser. A fumaça do meu cigarro incomoda. Mas esse não pode ser um argumento definitivo para que o direito alheio prevaleça sobre o meu. Isso não pode servir para justificar a intolerância, porque há uma convivência possível entre as partes que exige apenas um ambiente arejado e boas doses de bom senso.

Se o meu cigarro incomoda, há uma série de coisas que também não me agradam muito, como pessoas que falam sem parar, axé music ou mulheres vestidas em desacordo com a sua faixa etária. Mas parto do pressuposto de que

somos adultos o suficiente para sermos ridículos cada qual à sua maneira, falando sem parar, requebrando de modo frenético atrás de um trio elétrico, ou se vestindo de forma caricata. Ou fumando.

"Crianças começam a fumar ao verem os adultos fumando." É verdade. Mas crianças também começam a agredir quando vêem os adultos agredindo e a beber quando vêem os adultos bebendo. Seria o caso de confinar a realidade que não nos agrada num fumódromo do lado de fora? Ou de educar nossos filhos apropriadamente, para que eles olhem o mundo com o devido juízo de valor?

A responsabilidade pelo discernimento do que é certo ou errado das crianças que começam a fumar é de seus respectivos pais. Não é minha, nem da Souza Cruz ou da Phillip Morris. Pouco me importa se o meu filho será fumante ou não-fumante. Me importa, sim, a compreensão que ele vai ter de valores como a tolerância e o convívio com as diferenças. Tão em falta em hordas antitabagistas.

Nas propagandas de cigarro enganam o consumidor. A lei nº 10.167, de dezembro de 2000, proíbe a propaganda de cigarro, mesmo sendo este um produto legal. Supostamente para evitar a má influência dessas peças publicitárias sobre os mais jovens. Seguindo esse raciocínio brilhante, seria importante prestar alguns esclarecimentos que, espero, não estraguem o dia de ninguém: energético não faz voar, cerveja não atrai mulher bonita e panetone não reata laços familiares rompidos.

Se o governo tem problemas com propaganda enganosa, poderia ter começado a resolvê-los no próprio quintal há três anos, quando lançou uma propaganda desrespeitosa em que a figura de um traficante estabelecia um paralelo absurdo entre o cigarro e as drogas ilícitas. O tráfico de entorpecentes, até onde eu sei, não gera 5,5 bilhões de dólares aos cofres públicos por ano em impostos, dinheiro que, ao que parece, não faz mal à saúde financeira de nenhum Estado.

A partir do ano que vem, de acordo com essa mesma lei, eventos culturais patrocinados pela indústria do cigarro também estarão proibidos. Vistos como meras peças publicitárias (bobagem, todo mundo sabe que o que menos se fumava no Hollywood Rock era cigarro...), festivais relevantes como o Carlton Dance e o Free Jazz estão com os dias contados. Mas festival patrocinado por marca de uísque pode. Há diferença? Claro. No décimo cigarro, você sente um leve pigarro. Na décima dose de uísque, você está sujeito a não ir trabalhar, a bater na mulher, a entrar na contramão...

E depois nós, fumantes, é que somos os ignorantes.

Jardel Sebba é editor da revista VIP

[http://super.abril.com.br/superarquivo/2002/conteudo\\_236523.shtml](http://super.abril.com.br/superarquivo/2002/conteudo_236523.shtml)

- b) Amplifique o texto acima, reescrevendo-o e assumindo posição contrária à de Jardel Sebba.

### **Amplificação de um resumo, transformando-o em uma resenha**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o resumo a seguir.



Clóvis Brigagão e Gilberto M. A. Rodrigues, no livro *Globalização a olho nu: o mundo conectado*, publicado em 1988, apresentam a liberdade e a igualdade como valores fundamentais, que consolidaram o ideal democrático. Eles afirmam que os avanços e as conquistas populares nem sempre se desenvolveram de forma pacífica. Assim sendo, os autores finalizam destacando a presença da violência na trajetória da busca desses valores pelas sociedades.

(BRIGAGÃO, Clovis; RODRIGUES, Gilberto M.A. *Globalização a olho nu: o mundo conectado*. São Paulo: Moderna.1988.)

- b) Amplifique o resumo apresentado, transformando-o em uma resenha.

### **Amplificação de um texto, criando um *lead* para um texto narrativo, transformando-o em artigo jornalístico**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia a narrativa a seguir.



**O Coveiro**  
Millôr Fernandes

Ele foi cavando, cavando, cavando, pois sua profissão - coveiro - era cavar. Mas, de repente, na distração do ofício que amava, percebeu que cavara demais. Tentou sair da cova e não conseguiu. Levantou o olhar para cima e viu que sozinho não conseguiria sair. Gritou. Ninguém atendeu. Gritou mais forte. Ninguém veio. Enrouqueceu de gritar, cansou de esbravejar, desistiu com a noite.

Sentou-se no fundo da cova, desesperado. A noite chegou, subiu, fez-se o silêncio das horas tardias. Bateu o frio da madrugada e, na noite escura, não se ouviu um som humano, embora o cemitério estivesse cheio de pipilos e coxares naturais dos matos. Só pouco depois da meia-noite é que vieram uns passos. Deitado no fundo da cova o coveiro gritou. Os passos se aproximaram. Uma cabeça ébria apareceu lá em cima, perguntou o que havia: O que é que há?

O coveiro então gritou, desesperado: Tire-me daqui, por favor. Estou com um frio terrível! Mas, coitado! - condeu-se o bêbado - Tem toda razão de estar com frio. Alguém tirou a terra de cima de você, meu pobre mortinho! E, pegando a pá, encheu-a e pôs-se a cobri-lo cuidadosamente.

***Reflexão: Nos momentos graves é preciso verificar muito bem para quem se apela.***

<http://raquelletras.blogspot.com.br/2010/03/exemplo-texto-narrativo.html>

- b) Amplifique a narrativa dada, crie um lead e transforme-a em um artigo jornalístico.

### **Amplificação de um texto, transformando uma notícia em uma reportagem**

⇒ **Comando de exercício**

- a) Leia a notícia a seguir.



**Presidente paraguaio sofre *impeachment* em 30 horas**

Pouco mais de 30 horas após a abertura de processo de impeachment, o Senado do Paraguai destituiu Fernando Lugo da Presidência. No julgamento, 39 dos 45 senadores o consideraram culpado por "mau desempenho das funções". Uma hora e meia depois, o vice Federico Franco foi empossado novo presidente.

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/>

- b) Amplifique a notícia acima, transformando-a em uma reportagem.

**Amplificação de um texto, transformando  
um anúncio publicitário num texto descritivo**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o anúncio publicitário a seguir.

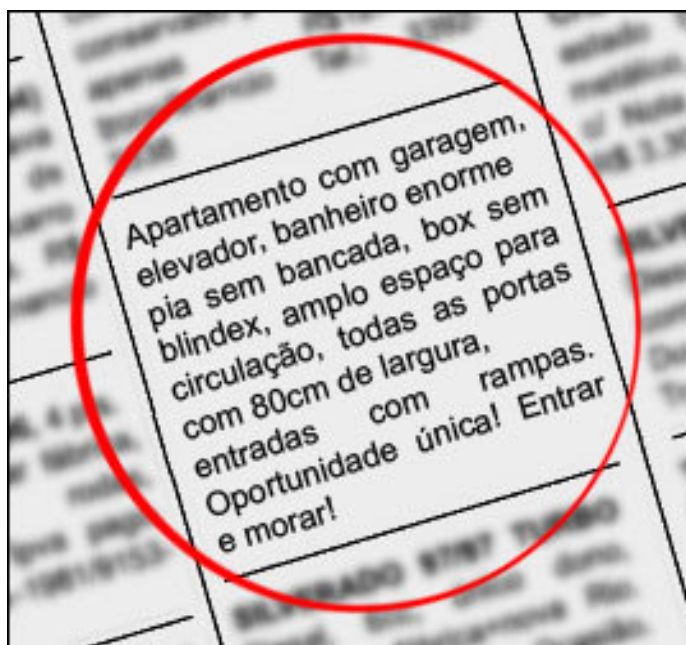


- b) Amplifique o anúncio publicitário acima, transformando-o num texto descritivo com, aproximadamente, 15 linhas.

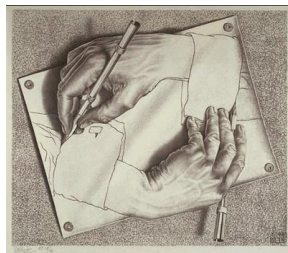
**Amplificação de um texto, transformando  
um classificado num texto descritivo**

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o seguinte classificado.



Amplifique o classificado acima, transformando-o em um texto descritivo.



## Exemplos de outros tipos de retextualização



*Retextualização, passando de uma sintonia (status, tecnicidade, cortesia, norma linguística) para outra*

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o próximo texto.



### **Expressões de Cortesia**

Vânia Maria do Nascimento Duarte

Há um relevante fato que permeia nossas relações enquanto seres humanos: a necessidade que temos de ser bem tratados pelas pessoas que fazem parte do nosso convívio, ou até mesmo por aquelas com as quais “eventualmente” mantemos convivência.

Um “obrigado (a)”, “por favor”, “com licença”, “volte sempre”, “desculpe-me”, entre tantas outras expressões, parecem soar melodicamente aos nossos ouvidos, tornando nossas relações interpessoais ainda mais prazerosas, saudáveis e duradouras. Vejamos agora fatores linguísticos que norteiam essas expressões quando retratadas, principalmente, na escrita. Para tanto, eis alguns enunciados:

**Peço-lhe, por obséquio, que espere alguns minutos para ser atendida.**

Constatamos que para dar mais polidez à enunciação, a expressão “por obséquio” apareceu entre vírgulas – fato que prevalece em se tratando da modalidade ora em estudo.

**Gostaríamos de contar com sua presença na elaboração destes projetos.**

O uso do futuro do pretérito “gostaríamos” suaviza a mensagem, uma vez que expressa o desejo (proferido por outrem) de forma educada, gentil. Imagine que a situação se inverteria, se o discurso fosse mais ou menos assim:

**Sua presença na elaboração destes projetos é obrigatória.**

Outro aspecto, também de notável relevância, diz respeito ao uso do presente do subjuntivo, fazendo referência ao verbo “querer”, no qual o que poderia parecer uma ordem, transforma-se num elegante pedido. Note:

**Queira comparecer ao balcão de informações.**

**Queira aguardar mais um minuto, em breve lhe atenderemos.**

**Queira sentar-se, pois assim não atrapalha a visão dos que estão lá atrás.**

Percebeu a diferença? Pois bem, usá-las faz, também, toda a diferença!!!

<<http://www.portugues.com.br/redacao/expressoes-cortesia.html>>

b) Agora, retextualize os enunciados a seguir, utilizando expressões de cortesia.

1. Quero vê-la novamente amanhã.
2. Ficamos agradecidos por sua presença.
3. Preencha este formulário.
4. Entre.
5. Acompanhe-me.
6. Pode me ensinar o caminho?
7. Venha aqui.
8. Sente-se.
9. Aceite nossas desculpas.
10. Aguarde-me mais alguns instantes, pois já estou terminando.
11. Quero contar com sua ajuda na pesquisa que tenho de fazer, pois estou com dificuldade.
12. Alô? Quero falar com o Senhor Ronaldo.



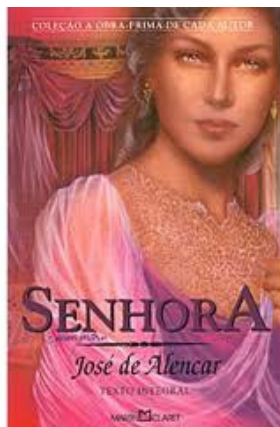
13. Quero ver roupas para uma festa de formatura.
14. Quero um café.
15. Pode me dar um copo de água?



**Retextualização de um texto narrativo  
(crônicas, lendas, histórias, etc.), passando do  
presente narrativo para o passado**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia um fragmento do texto de *Senhora*, de José de Alencar. Nele, o processo narrativo apresenta os fatos no momento em que estão acontecendo, isto é, no presente da história.



*Seriam nove horas do dia. Um sol ardente de março esbate-se nas venezianas que vestem as sacadas de uma sala, nas Laranjeiras. A luz coada pelas venezianas empanadas debruça com a suavidade do resplendor o gracioso busto de Dulce sobre o aveludado escarlata do papel que forra o gabinete.*

*Reclinada na conversadeira com os olhos a vagar pelo crepúsculo do aposento, a moça parece imersa em intensa cogitação. O recolhimento apaga-lhe no semblante, como no porte, a reverberação mordaz que de ordinário ela desfere de si, como a chama sulfúrea de um relâmpago. Mas a serenidade que se derramara por toda a sua pessoa, se de alguma sorte desmaia a cintilação de sua beleza, a embebe de um fluído inefável de meiguice e carinho, que a torna irresistível.*

*Seus olhos já não têm aqueles vivos lampejos, que despedem dos salões, e que, a igual do mormaço, crestam. Nos lábios, em vez de um lindo sorriso, borbulha agora a flor d'alma a rever os íntimos enlevos. Sombria o formoso rosto uma tinta de melancolia que não lhe é habitual desde certo tempo, e que não obstante se diria o matiz mais próprio das feições delicadas. Há mulheres*

*assim, a quem um perfume de tristeza idealiza. As mais violentas paixões são inspiradas por esses anjos de exílio.(...).*

<<http://www.fanfics.com.br/?q=capitulo&fanfic=3896&capitulo=3>>

b) Agora, retextualize-o, passando-o do presente narrativo para o passado.



**Retextualização de texto narrativo, passando do passado para o tempo futuro (imaginação do futuro)**

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o texto a seguir.



### **E vem o Sol**

João Anzanello Carrascoza

*Tinham acabado de se mudar para aquela cidade. Passaram o primeiro dia ajustando tudo. Mas, no segundo dia, o homem foi trabalhar, a mulher quis conhecer a vizinha. O menino, para não ficar só num espaço que ainda não sentia seu, a acompanhou.*

*Entrou na casa atrás da mãe, sem esperança de ser feliz. Estava cheio de sombras, sem os companheiros. Mas logo o verde de seus olhos se refrescou com as coisas novas: a mulher suave, os quadros coloridos, o relógio cuco na parede. E, de repente, o susto de algo a se enovelar em sua perna: o gato. Reagiu, afastando-se. O bichano, contudo, se aproximou de novo, a maciez do pêlo agradando. E a mão desceu numa carícia.*

*O menino experimentou de fininho uma alegria, como sopro de vento no rosto. Já se sentia menos solitário. Não vigorava mais nele, unicamente, a satisfação do passado. A nova companhia o avivava. E era apenas o começo. Porque seu olhar apanhou, como fruta na árvore, uma bola no canto da sala. Havia mais surpresas ali. Ouviu um som familiar: os pirilins do videogame. E, em seguida, uma voz que gargalhava. Reconhecia o momento da jogada emocionante. Vinha*

*lá do fundo da casa o convite. O gato continuava afofando-se nas suas pernas. Mas elas queriam o corredor. E, na leveza de um pássaro, o menino se desprende da mãe. Ela não percebeu, nem a dona da casa. Só ele sabia que avançava, tanta a sua lentidão: assim é o imperceptível dos milagres. Enfiou-se pelo corredor silencioso, farejando a descoberta. Deteve-se um instante. O ruído lúdico novamente atraiu o menino. A voz o chamava sem saber seu nome. Então chegou à porta do quarto - e lá estava o outro menino, que logo se virou ao dar pela sua presença. Miraram-se, os olhos secos da diferença. Mas já se molhando por dentro, se amolecendo. O outro não lhe perguntou quem era nem de onde vinha. Disse apenas: quer brincar? Queria. O Sol renasceu nele. Há tanto tempo precisava desse novo amigo.*

Conto de João Anzanello Carrascoza, ilustrado por Odilon Moraes

<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/vem-sol-634307.shtml>

- b) Agora, retextualize-o, passando-o do passado para o tempo futuro (imaginação do futuro)



**Retextualização de um texto narrativo,  
mudando a ordem cronológica**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o texto a seguir.



**Crônica para dona Nicota**

Tatiana Belinky

*Foi nos anos finais da década de 40. (Há tanto tempo!) Meu primogênito Ricardo completara 6 anos de idade, e resolvemos matriculá-lo no primeiro ano primário da Escola Americana, do já então tradicional Mackenzie College, que ficava a três quadras da nossa casa. E Ricardinho, que era uma criança tímida e um tanto ensimesmada, não gostou nem um pouco da experiência de ficar*

*"abandonado" num lugar estranho, no meio de gente desconhecida uma coisa para ele muito assustadora. E não houve jeito de fazê-lo aceitar tão insólita situação.*

*Ele se recusava até mesmo a entrar na sala: ficava na porta, "fincava o pé", sem chorar mas também sem ceder... Eu já estava a ponto de desistir da empreitada, quando a professora da classe, dona Nicota, se levantou e veio falar conosco. E todo o jeito dela, a maneira como ela olhou para o Ricardinho, o timbre e o tom da sua voz, a expressão do seu rosto e até a sua figurinha baixinha, meio rechonchuda, não jovem demais, muito simples e despojada, causaram imediatamente uma sensível impressão no menino. A tensão sumiu do seu rostinho, seu corpo relaxou, e - ora vejam! - ele respondeu com um sorriso ao sorriso da dona Nicota!*

*— Vem ficar aqui comigo - ela disse. — Você vai gostar. - E acrescentou, para minha surpresa, — Eu mesma vou levar você para a sua casa. E amanhã cedo, eu mesma vou buscar você, para vir à escola comigo.*

*Eu não sabia como agradecer. E nem foi preciso o que dona Nicota disse, ela cumpriu. E durante vários dias, até semanas, ela passou pela nossa casa, pouco antes do início das aulas, e levou o Ricardinho pela mão, a pé, até a escola e a sua sala. E o trouxe de volta, da mesma maneira. E até quando, certo dia, o menino estava adoentado e não pôde ir à escola, ela voltou para lhe dar uma "aula particular", em casa - para ele não se atrasar no programa. Tudo isso na maior simplicidade, como se fosse a coisa mais natural do mundo...*

*O Ricardinho adorava a dona Nicota - e não era para menos. Dona Nicota era a mais perfeita e linda encarnação da "professora primária" ideal - a mais nobre e fundamental das profissões: a de ser a primeira a preparar uma criança pequena nas suas primeiras incursões na vida real - com competência, dedicação, compreensão, paciência e carinho. E a consciência plena de estar dando à criança uma verdadeira base para o futuro cidadão.*

*Por que estou contando tudo isso a vocês, hoje? Porque, no Dia do Professor, eu senti que não poderia prestar maior homenagem a todos os "mestres-escolas" do Brasil do que incluí-los nesta "crônica-tributo" a dona Nicota, exemplo e paradigma de uma modesta e maravilhosa professora "montessoriana" e um grande ser humano. Ricardo saiu de sob a asa de dona Nicota lendo e escrevendo. E hoje, jornalista, tradutor e escritor, esse avô de três netos continua se lembrando de dona Nicota, com carinho e gratidão. Essa dona Nicota que a estas horas deve estar dando aulas montessorianas aos anjinhos do céu.*

Crônica de Tatiana Belinky, ilustrada por Cris e Jean

- b) Agora, retextualize-o, mudando a ordem cronológica. Faça as adaptações necessárias.



*Retextualização um texto narrativo,  
começando do fim para o início*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, um conto de Clarice Lispector.



### **O primeiro beijo**

Clarice Lispector

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

— Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar? Ele foi simples:

— Sim, já beijei antes uma mulher.

— Quem era ela? - perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir - era tão bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros.

E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca.

E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez. Depois de reunida na boca ardente engolia-a lentamente, outra vez e mais outra. Era morna, porém, a saliva, e não tirava a sede. Uma sede enorme maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo.

A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio-dia tornara-se quente e árida e ao penetrar pelo nariz secava ainda mais a pouca saliva que pacientemente juntava.

E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento de deserto? Tentou por instantes mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, talvez horas, enquanto sua sede era de anos. Não sabia como e por que mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando.

O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada. O ônibus parou, todos estavam com sede mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos.

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga. Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos.

Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.

E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra.

Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida... Olhou a estátua nua.

Ele a havia beijado.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.

Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era

inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.

Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...

Ele se tornara homem.

Conto publicado no livro *Felicidade clandestina*, Ed. Rocco

<<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/primeiro-beijo-634373.shtml>>

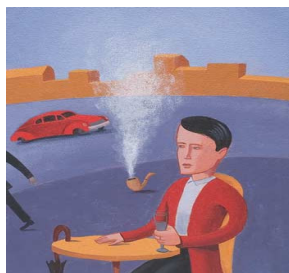
- b) Agora, retextualize-o, começando do fim. Faça as adaptações necessárias.



***Retextualização um texto narrativo,  
começando do meio para o início***

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o texto abaixo.



**Uma vela para Dario**

Dalton Trevisan

Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo. Dois ou três passantes à sua volta indagam se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de branco, diz que deve sofrer de ataque.

Ele reclina-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagou. O rapaz de bigode pede aos outros se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca. Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o pode ver. Os moradores da rua

conversam de uma porta a outra, as crianças de pijama acodem à janela. O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guardachuva na parede. Ma não se vê guarda-chuva ou cachimbo a seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede - não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata. Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. É largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobrem o rosto, sem que façam um gesto para espantá-las.

Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso. Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados - com vários objetos - de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficam sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade.

Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia. O carro negro investe a multidão. Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes. O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo - os bolsos vazios. Resta na mão esquerda a aliança de ouro, que ele próprio - quando vivo - só destacava molhando no sabonete. A polícia decide chamar o rabeção. A última boca repete - Ele morreu, ele morreu. A gente começa a se dispersar. Dario levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam vê-lo, todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito. Não consegue fechar olho nem boca, onde a espuma sumiu. Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos. Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver. Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecham-se uma a uma as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabeção. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.

Conto publicado no livro *33 contos escolhidos*, Ed. Record.

<<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-2/vela-dario-634329.shtml>>



- b) Agora, retextualize-o, começando do meio. Faça as adaptações necessárias.



***Retextualização um texto narrativo,  
mudando o narrador***

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o texto abaixo.



**O tesouro no quintal**

Moacyr Scliar

Era uma família grande, a nossa: pai, mãe, cinco filhos. Grande e pobre. Papai, pedreiro, mal conseguia nos sustentar. Mamãe ajudava como podia, fazendo faxinas e costurando para fora, mas mesmo assim a vida era bastante difícil. Papai vivia bolando formas de reforçar nosso orçamento doméstico ou de, pelo menos, diminuir as despesas. Foi assim que lhe ocorreu a idéia da horta.

Morávamos numa minúscula casa de subúrbio, não longe de uma bela praia, que, contudo, raramente freqüentávamos: era lugar de ricos. Casa pobre, a nossa, sem nenhum conforto. Mas, por alguma razão, tinha um quintal bastante grande. Do qual, para dizer a verdade, não cuidávamos. O capim ali crescia viçoso e no meio dele jaziam, abandonados, pneus velhos, latas, pedaços de tijolos e telhas. Papai olhava para aquilo, pesaroso: parecia-lhe um desperdício de espaço e de terra. Um dia chamou os dois filhos mais velhos, meu irmão Pedro e eu próprio, e anunciou: vamos fazer uma horta neste quintal.

Proposta mais do que adequada. Nós quase não comíamos legumes e verduras, porque eram muito caros. Mas, se plantássemos ali tomate, alface, agrião, cenoura, teríamos uma fonte extra de alimento - e o mais importante, sem

custo. Sem custo, mas não sem trabalho. Para começar, teríamos de capinar aquilo tudo e revirar a terra para depois plantar e colher. Meu pai não hesitou: vocês dois, que são os mais velhos, vão fazer isso.

Não gostamos muito da determinação. Não éramos preguiçosos, mas preparar a terra para fazer uma horta não era bem o nosso sonho e representaria um grande esforço. Contudo, não tínhamos alternativa. Quando papai dava uma ordem, era para valer. E, no caso, ele tinha o decidido apoio da mamãe, que era de uma família de agricultores e gostava de plantar.

Quem prepararia a terra? Foi a pergunta que fiz ao Pedro, que, além de mais velho, era o líder entre os irmãos. Pergunta para a qual ele já tinha a resposta: — Isso é coisa para o Antônio.

Antônio era o irmão do meio. Com 9 anos, era um menino quieto, sonhador. Mas não era muito do batente, de modo que fiquei em dúvida: como convencê-lo a fazer o trabalho?

— Deixa comigo - disse Pedro, que se considerava muito esperto. - Eu sei como convencer o cara.

E sabia mesmo. Porque Pedro era dono de uma lábia fantástica, argumentava como ninguém. Ah, sim, e sabia contar histórias - inventadas por ele, claro. Era com uma história que pretendia motivar o Antônio a capinar o pátio.

Eu estava junto, quando ele contou a tal história. Era uma boa história: segundo um famoso professor, séculos antes piratas franceses haviam andado pela nossa região e ali haviam enterrado um tesouro. Expulsos pelos portugueses, nunca mais tinham retornado, de modo que a arca com jóias e moedas de ouro ainda estava no mesmo lugar, que podia ser o pátio de nossa casa.

— O tesouro será a nossa salvação - concluiu Pedro, entusiasmado.

Antônio estava impressionado. Se havia coisa em que acreditava, era em histórias. Aliás, estava sempre lendo - era o maior freqüentador da biblioteca do colégio.

— Quem sabe procuramos esse tesouro? - perguntou ele.

Era exatamente o que Pedro queria ouvir.

— Se você está disposto, eu lhe arranjo uma enxada...

Antônio mostrava-se mais do que disposto. No dia seguinte, um feriado, lá estava ele, enxada em punho, cavando a terra, diante do olhar admirado da família. Papai até perguntou o que tinha acontecido.

— Ele se ofereceu para fazer o trabalho - disse Pedro, dando de ombros.

Para encurtar a história: tesouro algum apareceu, mas, um mês depois, tínhamos uma horta no quintal. Antônio acabou descobrindo a trama de Pedro, mas não ficou zangado. Inspirado pelo acontecimento, escreveu uma história, com a qual ganhou um prêmio literário da prefeitura. Uma boa grana, que ele

usou para comprar livros. Hoje é um conhecido jornalista e escritor. Acho que ele acabou, mesmo, encontrando o tesouro.

Conto de Moacyr Scliar, ilustrado por Alexandre Camanho

<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/tesouro-quintal-634294.shtml>

- b) Agora, retextualize-o, mudando o narrador para a terceira pessoa do singular.



*Retextualização de uma descrição, descrevendo uma mulher em vez de um homem, ou vice-versa*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o texto a seguir.



**RETRATO DE MÓNICA**

\*Sophia de Mello Breyner Andresen

Mónica é uma pessoa tão extraordinária que consegue simultaneamente: ser boa mãe de família, ser chiquíssima, ser dirigente da «Liga Internacional das Mulheres Inúteis», ajudar o marido nos negócios, fazer ginástica todas as manhãs, ser pontual, ter imensos amigos, dar muitos jantares, ir a muitos jantares, não fumar, não envelhecer, gostar de toda a gente, gostar dela, dizer bem de toda a gente, toda a gente dizer bem dela, coleccionar colheres do séc. XVII, jogar golfe, deitar-se tarde, levantar-se cedo, comer iogurte, fazer ioga, gostar de pintura abstracta, ser sócia de todas as sociedades musicais, estar sempre divertida, ser um belo exemplo de virtudes, ter muito sucesso e ser muito séria.

Tenho conhecido na vida muitas pessoas parecidas com a Mónica. Mas são só a sua caricatura. Esquecem-se sempre ou do ioga ou da pintura abstracta. Por trás de tudo isto há um trabalho severo e sem tréguas e uma disciplina rigorosa e constante. Pode-se dizer que Mónica trabalha de sol a sol. De facto, para conquistar todo o sucesso e todos os gloriosos bens que possui, Mónica teve que renunciar a três coisas: à poesia, ao amor e à santidade.

A poesia é oferecida a cada pessoa só uma vez e o efeito da negação é irreversível. O amor é oferecido raramente e aquele que o nega algumas vezes depois não o encontra mais. Mas a santidade é oferecida a cada pessoa de novo cada dia, e por isso aqueles que renunciam à santidade são obrigados a repetir a negação todos os dias.

Isto obriga Mónica a observar uma disciplina severa. Como se diz no circo, «qualquer distracção pode causar a morte do artista». Mónica nunca tem uma distracção. Todos os seus vestidos são bem escolhidos e todos os seus amigos são úteis. Como um instrumento de precisão, ela mede o grau de utilidade de todas as situações e de todas as pessoas. E como um cavalo bem ensinado, ela salta sem tocar os obstáculos e limpa todos os percursos. Por isso tudo lhe corre bem, até os desgostos.

Os jantares de Mónica também correm sempre muito bem. Cada lugar é um emprego de capital. A comida é óptima e na conversa toda a gente está sempre de acordo, porque Mónica nunca convida pessoas que possam ter opiniões inoportunas. Ela põe a sua inteligência ao serviço da estupidez. Ou, mais exactamente: a sua inteligência é feita da estupidez dos outros. Esta é a forma de inteligência que garante o domínio. Por isso o reino de Mónica é sólido e grande.

Ela é íntima de mandarins e de banqueiros e é também íntima de manicuras, caixeiros e cabeleireiros. Quando ela chega a um cabeleireiro ou a uma loja, fala sempre com a voz num tom mais elevado para que todos compreendam que ela chegou. E precipitam-se manicuras e caixeiros. A chegada de Mónica é, em toda a parte, sempre um sucesso. Quando ela está na praia, o próprio Sol se enerva.

O marido de Mónica é um pobre diabo que Mónica transformou num homem importantíssimo. Deste marido maçador Mónica tem tirado o máximo rendimento. Ela ajuda-o, aconselha-o, governa-o. Quando ele é nomeado administrador de mais alguma coisa, é Mónica que é nomeada. Eles não são o

homem e a mulher. Não são o casamento. São, antes, dois sócios trabalhando para o triunfo da mesma firma. O contrato que os une é indissolúvel, pois o divórcio arruína as situações mundanas. O mundo dos negócios é bem-pensante.

É por isso que Mónica, tendo renunciado à santidade, se dedica com grande dinamismo a obras de caridade. Ela faz casacos de tricot para as crianças que os seus amigos condenam à fome. Às vezes, quando os casacos estão prontos, as crianças já morreram de fome. Mas a vida continua. E o sucesso de Mónica também. Ela todos os anos parece mais nova. A miséria, a humilhação, a ruína não roçam sequer a fímbria dos seus vestidos. Entre ela e os humilhados e ofendidos não há nada de comum.

E por isso Mónica está nas melhores relações com o Príncipe deste Mundo. Ela é sua partidária fiel, cantora das suas virtudes, admiradora de seus silêncios e de seus discursos. Admiradora da sua obra, que está ao serviço dela, admiradora do seu espírito, que ela serve. Pode-se dizer que em cada edifício construído neste tempo houve sempre uma pedra trazida por Mónica.

Há vários meses que não vejo Mónica. Ultimamente contaram-me que em certa festa ela estivera muito tempo conversando com o Príncipe deste Mundo. Falavam os dois com grande intimidade. Nisto não há evidentemente, nenhum mal. Toda a gente sabe que Mónica é seriíssima toda a gente sabe que o Príncipe deste Mundo é um homem austero e casto. Não é o desejo do amor que os une. O que os une é justamente uma vontade sem amor. E é natural que ele mostre publicamente a sua gratidão por Mónica. Todos sabemos que ela é o seu maior apoio; mais firme fundamento do seu poder.

*Contos exemplares.* Porto, Figueirinhas, 1996 (29. ed.).

- b) Agora, retextualize-o, mudando a descrição da mulher para a descrição de um homem. Faça as adaptações necessárias.



***Retextualização de um texto, substituindo, quando couber, o indeterminado "se" por "você" em uso indeterminado***

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o texto a seguir.

**1999**

Por Samuel M. Galvão

Vivia-se até 99. Hoje, já faz mais de dez anos que chove óleo e ácido. Propaga-se pelo mundo o discurso industrial pós-moderno da individualidade, da impotência e da inutilidade. Vêm-se em toda parte injustiça, iniquidade e impunidade. Procuram desesperadamente se afirmar como geração merecedora de seu lugar na história, mas conformam-se com futuros de plástico. Não reagem, cegos, surdos e mudos, apenas trabalham. Convencidos pela TV de que um dia serão musas de novela, craques do futebol ou milionários, mas não vão. Soltos no turbilhão de uma história que gira e gira e gira cada vez mais rápido, sem espaço para sentir o tempo, sem tempo para sentir o espaço.

Você acorda de um sono curto e sem sonhos que mais cança que descança. Toma um café amargo e azedo, de ontem e vai. De cabeça baixa, com as pernas fracas, os braços doídos e os olhos pesados, mas vai. Para a linha de montagem, montar máquinas e desmontar a vida. Você é, todos os dias, oito horas por dia ou mais se puder, um você sem eu, um você sem pulso, insensível, iludido e indeterminado.

E quando descobrirão a verdade? Ninguém sabe... Ninguém quer saber... Ninguém pode fazer nada, dizem, ninguém quer fazer nada, aceitam. A gente nem sabe realmente o que faz e porque não faz... reflexão, revolução, reparação. A gente nem tenta saber, a gente não quer. A gente se acostuma... mas não deveria.

<<http://samuelgalvao.wordpress.com/2011/07/23/texto-para-trabalhar-sujeito-indeterminado-em-sala-de-aula/>>

- b) Agora, retextualize-o, substituindo, quando couber, o indeterminado "se" por "você" em uso indeterminado.



*Retextualização de um texto, substituindo, o "você", em uso indeterminado, pelo indeterminado "se"*

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o texto a seguir.



<<http://www.google.com.br/search>>

b) Agora, retextualize-o, substituindo o indeterminado "você", em uso indeterminado, pelo indeterminado "se".



*Retextualização de um texto, mudando de uma afirmação positiva para uma negativa*

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia a mensagem de reconciliação a seguir.



*Se existe uma coisa com a qual eu sonho, se existe algo que eu desejo muito é que a gente pare de brigar à toa, pois tudo o que eu quero é estar bem com você.*

<[http://1001cartasdeamor.terra.com.br/lista\\_mensagens.asp?categoria=4](http://1001cartasdeamor.terra.com.br/lista_mensagens.asp?categoria=4)>

- b) Agora, retextualize-a, substituindo as afirmações positivas para negativas, transformando-a em uma mensagem de rompimento.



***Retextualização de um texto, mudando de uma afirmação negativa para uma positiva***

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia a mensagem de rompimento a seguir.



*Não há como resistir, o melhor caminho é a separação. Já não há alternativa, nosso amor morreu. Podemos ser amigos simplesmente.*

<[http://1001cartasdeamor.terra.com.br/lista\\_mensagens.asp?categoria=4](http://1001cartasdeamor.terra.com.br/lista_mensagens.asp?categoria=4)>

- b) Agora, retextualize-a, substituindo as afirmações negativas para positivas, transformando-a em uma mensagem de reconciliação.



***Retextualização de um texto, substituindo o discurso indireto pelo discurso direto***

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o trecho a seguir.

Dona Abigail sentou-se na cama, sobressaltada, acordou o marido e disse que havia sonhado que iria faltar feijão. Não era a primeira vez que esta cena ocorria. Dona Abigail consciente de seus afazeres de dona-de-casa vivia constantemente atormentada por pesadelos desse gênero. E de outros gêneros, quase todos alimentícios. Ainda bêbado de sono o marido esticou o braço e apanhou a carteira sobre a mesinha de cabeceira: “Quanto é que você quer?”

NOVAES, Carlos Eduardo. O sonho do feijão.

- b) Agora, retextualize-o, substituindo o discurso indireto pelo discurso direto.

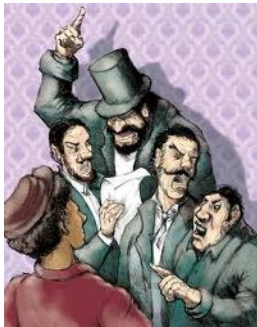




***Retextualização de um texto, substituindo o discurso direto pelo indireto***

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o texto a seguir.



**De cima para baixo** (Artur Azevedo)

Naquele dia o ministro chegou de mau humor ao seu gabinete e imediatamente mandou chamar o diretor geral da Secretaria. Este, como se movido fosse por uma pilha elétrica, estava, poucos instantes depois, em presença de Sua Excelência, que o recebeu com duas pedras na mão.

— Estou furioso! - exclamou o conselheiro. — Por sua causa passei por uma vergonha diante de Sua Majestade o Imperador!

— Por minha causa? - perguntou o diretor-geral, abrindo muito os olhos e batendo nos peitos.

— O senhor mandou-me na pasta um decreto de nomeação sem o nome do funcionário nomeado!

— Que me está dizendo, Excelentíssimo?...

E o diretor-geral, que era tão passivo e humilde com os superiores, quão arrogante e autoritário com os subalternos, apanhou rapidamente no ar o decreto que o ministro lhe atirou, em risco de lhe bater na cara, e, depois de escanchar a luneta no nariz, confessou em voz sumida:

— É verdade! Passou-me! Não sei como isto foi...

— É imperdoável esta falta de cuidado! Deveriam merecer-lhe um pouco mais de atenção os atos que têm de ser submetidos à assinatura de Sua Majestade, principalmente agora que, como sabe, está doente o seu oficial-de-gabinete!

E, dando um murro sobre a mesa, o ministro prosseguiu:

— Por sua causa esteve iminente uma crise ministerial: ouvi palavras tão desagradáveis proferidas pelos augustos lábios de Sua Majestade que dei a minha demissão!...

— Oh!...

— Sua Majestade não o aceitou...

— Naturalmente; fez Sua Majestade muito bem.

— Não a aceitou porque me considera muito e sabe que a um ministro ocupado como eu é fácil escapar um decreto mal copiado.

— Peço mil perdões a Vossa Excelência - protestou o diretor-geral, terrivelmente impressionado pela palavra demissão. — O acúmulo de serviço fez com que me escapasse tão grave lacuna; mas afirmo a Vossa Excelência que de agora em diante hei de ter o maior cuidado em que se não reproduzam fatos desta natureza.

O ministro deu-lhe as costas e encolheu os ombros, dizendo:

— Bom! Mande reformar essa porcaria!

O diretor-geral saiu, fazendo muitas medidas, e chegando no seu gabinete, mandou chamar o chefe da 3ª seção, que o encontrou furo de cólera.

— Estou furioso! Por sua causa passei por uma vergonha diante do Sr. Ministro!

— Por minha causa?

— O senhor mandou-me na pasta um decreto sem o nome do funcionário nomeado!

E atirou-lhe o papel, que caiu no chão.

O chefe da 3ª seção apanhou-o, atônito, e, depois de se certificar do erro, balbuciou:

— Queira Vossa Senhoria desculpar-me, Sr. Diretor... são coisas que acontecem... havia tanto serviço... e todo tão urgente!...

— O Sr. Ministro ficou, e com razão, exasperado! Tratou-me com toda a consideração, com toda a afabilidade, mas notei que estava fora de si!

— Não era caso para tanto.

— Não era caso para tanto? Pois olhe, Sua Excelência disse-me que eu devia suspender o chefe de seção que me mandou isto na pasta!

— Eu... Vossa Senhoria...

— Não o suspendo; limiteme a fazer-lhe uma simples advertência, de acordo com o regulamento.

— Eu... Vossa Senhoria.

— Não me responda! Não faça a menor observação! Retire-se e mande reformar essa porcaria!

O chefe da 3ª seção retirou-se confuso e foi ter à mesa do amanuense que tão mal copiara o decreto:

— Estou furioso, Sr. Godinho! Por sua causa passei por uma vergonha diante do Sr. Diretor-geral!

— Por minha causa?

— O senhor é um empregado inepto, desidioso, desmazelado, incorrigível! Este decreto não tem o nome do funcionário nomeado!

E atirou o papel, que bateu no peito do amanuense.

— Eu devia propor a sua suspensão por 15 dias ou um mês: limito-me a repreendê-lo, na forma do regulamento! O que eu teria ouvido, se o Sr. Diretor-geral me não tratasse com tanto respeito e consideração!

— O expediente foi tanto que não tive tempo de reler o que escrevi...

— Ainda o confessa!

— Fiei-me em que o sr. chefe passasse os olhos...

— Cale-se!... Quem sabe se o senhor pretende ensinar-me quais sejam as minhas atribuições?!...

— Não, senhor, e peço-lhe que me perdoe esta falta...

— Cale-se, já lhe disse, e trate de reformar essa porcaria!...

O amanuense obedeceu.

Acabado o serviço, tocou a campainha. Apareceu um contínuo.

— Por sua causa passei por uma vergonha diante do chefe da seção!

— Por minha causa?

— Sim, por sua causa! Se você ontem não tivesse levado tanto tempo a trazer-me o caderno de papel imperial que lhe pedi, não teria eu passado a limpo este decreto com tanta pressa que comi o nome do nomeado!

— Foi porque...

— Não se desculpe: você é um contínuo muito relaxado! Se o chefe não me considerasse tanto, eu estava suspenso, e a culpa seria sua! Retire-se!

— Mas...

— Retire-se, já lhe disse! E deve dar-se por muito feliz: eu poderia queixar-me de você!...

O contínuo saiu dali e foi vingar-se num servente preto, que cochilava num corredor da Secretaria.

— Estou furioso! Por sua causa passei pela vergonha de ser repreendido por um bigorrilhas!

— Por minha causa?

— Sim. Quando te mandei ontem buscar na portaria aquele caderno de papel imperial, por que te demoraste tanto?

— Porque...

— Cala a boca! Isto aqui é andar muito direitinho, entendes? — Porque, no dia em que eu me queixar de ti ao porteiro estás no olho da rua. Serventes não faltam!...

O preto não redargüiu.

O pobre-diabo não tinha ninguém abaixo de si em quem pudesse desferrar-se da agressão do contínuo; entretanto, quando depois do jantar, sem vontade, no

frege-moscas, entrou no pardieiro em que morava, deu um tremendo pontapé no seu cão.

O mísero animal, que vinha, alegre, dar-lhe as boasvindas, grunhiu, grunhiu, grunhiu, e voltou a lambe-lhe humildemente os pés.

O cão pagou pelo servente, pelo contínuo, pelo amanuense, pelo chefe da seção, pelo diretor-geral e pelo ministro!...

<<http://revistaescola.abril.com.br/template-busca.shtml?q=contos>>

b) Agora, retextualize-o, substituindo o discurso direto pelo indireto.



*Retextualização de um texto, substituindo o discurso direto pelo indireto livre*

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o texto a seguir.



**Aprendizagem**

Flávio Carneiro

Ilustração: Eva Uviedo

— Mãe, cabelo demora quanto tempo pra crescer?

— Hã?

— Se eu cortar meu cabelo hoje, quando é que ele vai crescer de novo?

— Cabelo está sempre crescendo, Beatriz. É que nem unha.

A comparação deixa a menina meio confusa. Ela não está preocupada com unhas.

— Todo dia, mãe?

— É, só que a gente não repara.

— Por quê?

— Porque as pessoas têm mais o que fazer, não acha?

A menina não sabe se essa é uma pergunta do tipo que precisa ser respondida ou é daquelas que a gente ouve e pronto. Prefere não responder.

— Você é muito ocupada, não é, mãe?

— Hã?

— Nada, não.

A mãe termina de passar a roupa e vai guardando tudo no armário.

Enquanto isso, Beatriz corre até o quatinho de costura, pega a fita métrica e mede novamente o cabelo da boneca. Ela tinha cortado aquele cabelo com todo o cuidado do mundo, pra ficar parecido com o da mãe, mas a verdade é que ficou meio torto.

"Nada, não cresceu nada", ela conclui, guardando a fita. E já tem uma semana!

Depois volta para onde está a mãe, que agora lustra os móveis.

— Mãe, existe alguma doença que faz o cabelo da gente não crescer?

— Mas de novo essa conversa de cabelo! Não tem outra coisa pra pensar não, criatura?

Sobre essa pergunta não há dúvida: é do tipo que você não deve responder.

A mãe continua trabalhando. Precisa se apressar. Dali a pouco a patroa chega da rua e o almoço nem está pronto ainda.

— Mãe!

— O que foi?

— É que eu estava aqui pensando.

— Pensando o quê?

Beatriz não responde. Espera um pouco, tentando achar as palavras certas.

— Vai, fala logo.

— Quando a gente faz uma coisa, sabe, e não dá mais para voltar atrás, entendeu?

— Não, não entendi.

Ela abaixa a cabeça, dá um tempinho e resolve arriscar:

— Então, se você não entendeu, posso continuar perguntando sobre cabelo?

— Ai, meu Deus!

Beatriz deixa a mãe trabalhando e vai procurar de novo sua boneca.

Pega a boneca no colo e diz no ouvido dela:

— Não liga, não. Cabelo de boneca é assim mesmo, cresce devagar, viu?

E com um carinho:

— Foi minha mãe que me ensinou.

<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/aprendizagem-634175.shtml>

b) Agora, retextualize-o, substituindo o discurso direto pelo indireto livre.



*Retextualização de um texto, substituindo,  
quando couber, a ativa pela passiva*

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia a reportagem a seguir.



**Ex-diretor do Dnit diz que PT e PSDB  
usaram obras para financiar eleição**

DE BRASÍLIA  
DE SÃO PAULO

O engenheiro Luiz Antonio Pagot, ex-diretor do Dnit (Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes), deu duas entrevistas nas quais acusa o PT e o PSDB de usarem os governos federal e de São Paulo para bancar as campanhas de Dilma Rousseff e José Serra à Presidência da República, em 2010.

À revista "Época", Pagot disse que o alto escalão do PT pediu ajuda para conseguir doações de empresas contratadas pelo Dnit. À "Istoé", acusou o PSDB de desviar dinheiro da obra do Rodoanel, em São Paulo, para o comitê do

tucano José Serra. Pagot foi exonerado do Dnit em 2011 após a divulgação de suspeitas de cobranças de propina no Ministério dos Transportes, ao qual o Dnit é ligado. Na CPI do Cachoeira, há um requerimento para que ele seja ouvido. O pedido ainda não foi votado.

À revista "Época", Pagot afirmou que foi procurado pelo deputado federal José di Filippi Júnior (PT-SP), tesoureiro da campanha de Dilma, para auxiliar na arrecadação de recursos. Após o pedido, Pagot, que naquele momento estava no comando do Dnit, afirmou ter se reunido com cerca de 40 empresas. Pelo menos 30 teriam feito doações para a campanha de Dilma.

À revista "Istoé", Pagot afirmou que foi pressionado a liberar um aditivo de R\$ 264 milhões para as obras do trecho sul do Rodoanel, que conta com recursos federais. Ele disse ainda que as empreiteiras que tocaram a obra sustentaram a campanha do tucano José Serra à Presidência. Pagot afirma que 8% do valor do aditivo seriam destinados a Serra e seus aliados: o prefeito de São Paulo, Gilberto Kassab (PSD), e o governador Geraldo Alckmin (PSDB).

Segundo Pagot, quem pediu o aditivo foi o então diretor de obras da Dersa, Paulo Vieira de Souza, o Paulo Preto, hoje fora do governo. Em 2010, Souza foi acusado de desviar recursos de suposto caixa dois do PSDB. Na ocasião, ele negou as acusações e processou os acusadores. Serra primeiro negou que o conhecesse. Souza disse então, em tom de ameaça: "Não se larga um líder ferido na estrada a troco de nada. Não cometam esse erro". Depois disso, Serra afirmou que se confundiu por conta do apelido quando questionado se conhecia Paulo Preto.

Segundo Pagot, os desvios do Rodoanel não eram divididos de forma equânime entre Serra, Kassab e Alckmin: "Era 60% para o Serra, 20% para o Kassab e 20% para o Alckmin", afirmou à revista. Também à "Istoé", Pagot afirmou ter sido procurado pela ministra Ideli Salvatti (Relações Institucionais) para ajudar na campanha dela ao governo de Santa Catarina em 2010. Em nota à revista, a petista negou. Ontem, membros da CPI do Cachoeira disseram que pretendem convocar Pagot para depor na comissão.

São Paulo, sábado, 02 de junho de 2012.

- b) Agora, retextualize-a, substituindo, quando couber, a ativa pela passiva, fazendo as adaptações necessárias.

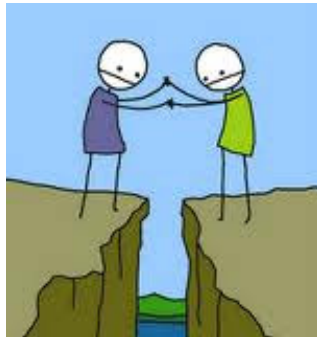
\*\*\*



***Retextualização de um texto, substituindo, quando couber, a passiva sintética pela analítica***

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o texto a seguir.



### **Soneto da Separação**

Vinícius de Moraes

De repente do riso fez-se o pranto  
Silencioso e branco como a bruma  
E das bocas unidas fez-se a espuma  
E das mãos espalmadas fez-se o espanto.

De repente da calma fez-se o vento  
Que dos olhos desfez a última chama  
E da paixão fez-se o pressentimento  
E do momento imóvel fez-se o drama.

De repente, não mais que de repente  
Fez-se de triste o que se fez amante  
E de sozinho o que se fez contente.

Fez-se do amigo próximo o distante  
Fez-se da vida uma aventura errante  
De repente, não mais que de repente.



- b) Agora, retextualize-o, substituindo, quando couber, a passiva sintética pela analítica. Faça as adaptações necessárias.



*Retextualização de um texto, substituindo metáforas e outras figuras por linguagem denotativa*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia o texto a seguir.

**EM SANTA CATARINA,  
QUEM PLANTA  
INVESTIMENTO COLHE  
COMPETITIVIDADE.**

**PROGRAMA  
JURO ZERO  
AGRICULTURA E  
PISCICULTURA.  
SEMEANDO O FUTURO.**

- Empréstimos de até R\$ 50 mil a juro zero.
- R\$ 100 milhões, beneficiando mais de 26 mil produtores rurais familiares.
- Uma grande força para a agricultura e a piscicultura catarinenses.

PARA SABER MAIS, PROCURE  
A EPAGRI DA SUA REGIÃO.

CIBASE EPAGRI Secretariat of State for Agriculture and Livestock of Santa Catarina

- b) Agora, retextualize-o, substituindo as metáforas e outras figuras que estão no texto, por linguagem denotativa. Faça as adaptações necessárias.



***Retextualização de um texto, substituindo a linguagem denotativa por linguagem figurada***

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, um fragmento do texto de Eliane Cantanhêde, retirado da Folha de São Paulo.



**Desapareceu a margarida**

Há duas versões correndo em Brasília. Numa, Dilma nunca arranja tempo para receber o vice Michel Temer. Na outra, Temer é que nunca tem interesse em conversar e acertar nada com Dilma. O fato é que Temer anda tão sumido da mídia quanto do gabinete presidencial no Planalto e dos almoços, jantares e reuniões no Alvorada, apesar de eleições, Código Florestal, Copa, Olimpíada, Rio+20, CPI e nuvens pesadas na economia.

A ausência dá pano para manga, mas não significa que o vice esteja fora das intensas articulações do PMDB para as eleições municipais, para a CPI do Cachoeira e para as principais votações no Congresso. Ao contrário, está em todas. Parece, portanto, muito mais homem de partido do que homem de governo -apesar de o governo ser Dilma-Temer, PT-PMDB.

Dilma e Temer são e agem de formas muito diferentes. Passam um certo desconforto mútuo diante das personalidades, estilos, preferências e reações de um e de outro. (...)

<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/47832-desapareceu-a-margarida.shtml>>

- b) Agora, retextualize-o, substituindo, quando possível, a linguagem denotativa por linguagem figurada. Faça as adaptações necessárias.



***Retextualização de um texto, não usando os verbos "ser", "estar", "ter" e "haver"***

⇒ **Comando do exercício**

a) Leia o texto a seguir.



**Converter-se é abandonar um discurso e adotar um outro**

A linguagem é um instrumento de mediação entre o homem e o seu mundo. Não contemplamos a realidade face a face. Desde que nascemos, as coisas não vêm a nós em sua nudez, mas sempre vestidas pelos nomes que uma comunidade lhes deu, comunidade que já definiu como é o mundo e que, portanto, sabe o que ele é. Este conhecimento do mundo está cristalizado na linguagem.

A linguagem, entretanto, não é uma cópia das coisas e dos fatos. Linguagem é sempre interpretação. Na interpretação, fundem-se os objetos com as emoções, o mundo e o homem se abraçam. É ilusão pensar-se que, ao falar sobre o mundo, falamos sobre algo que é objeto, lá fora, independente daquele que fala. O sujeito que fala está sempre presente no seu falar; mesmo que, no seu falar, ele tente colocar-se a si mesmo entre parênteses.

Falar sobre o mundo é falar sobre algo que não me é indiferente, algo com que estou vital e emocionalmente ligado, algo de que dependem minha vida e

minha morte. Por isto, não existe um falar que não seja o meu falar. O discurso sobre o objeto é sempre uma expressão de uma presença do sujeito. Falar sobre o mundo, portanto, é sempre interpretação do mundo. É dizer o que o mundo significa para mim.

No objeto se revela a verdade do sujeito. “O indivíduo vê o mundo do seu próprio ponto de vista, tendo a si mesmo como o centro. O núcleo do sistema, em torno do qual todo o sistema gira, é como o indivíduo se interpreta.” Quer o queiramos quer não, somos prisioneiros de um irreduzível antropocentrismo. O mundo sobre que falo e a que me refiro por meio de minha linguagem é o mundo que gira em torno dos meus valores, um mundo que deve sustentar os meus valores.

Quando falo sobre o mundo, sou impulsionado pela dinâmica inconsciente do ego que busca um mundo em que meus valores sejam plausíveis, mundo que seja lar, mundo que seja um espaço e um tempo amigos. Este processo é muito evidente no universo de discurso da arte e da religião. E há muitas indicações de que o mesmo processo esteja em operação na própria construção da linguagem científica.

Como Prescott Lecky observa, “não devemos nos surpreender se todas as criações científicas se assemelham umas às outras no seu estilo, pois que elas não são apenas representações simbólicas dos assim chamados eventos externos, mas arranjos para servir à necessidade humana de consistência”.

Rubem A. ALVES. *Protestantismo e repressão*. São Paulo: Editora Mica, 1988.

- b) Retextualize o texto de Rubem Alves, não usando os verbos "ser", "estar", "ter" e "haver".



*Retextualização de um texto, concebido para uma audiência determinada, mudando a audiência*

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia a propaganda a seguir. É antiga e foi, portanto, concebida para uma audiência também antiga.



<http://www.google.com.br/search>

- b) Agora, retextualize-a, tornando-a contemporânea e dirigida para a classe AA do Brasil.





***Retextualização de um texto, mudando o “kairós”  
(oportunidade)***

⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia, a seguir, a tradução de um fragmento de um discurso de Barack Obama.



**Meus caros cidadãos:**

Aqui estou hoje, humilde perante a tarefa à nossa frente, grato pela confiança que depositaram em mim, conscientes dos sacrifícios que os nossos antepassados enfrentaram. Agradeço ao Presidente Bush pelo seu serviço à nossa nação, assim como a generosidade e a cooperação que demonstrou durante esta transição.

Quarenta e quatro americanos fizeram até agora o juramento presidencial. Os discursos foram feitos durante vagas de crescente prosperidade e águas calmas de paz. No entanto, muitas vezes a tomada de posse ocorre no meio de nuvens espessas e furiosas tempestades. Nesses momentos, a América perseverou não só devido ao talento ou à visão dos que ocupavam altos cargos, mas porque nós - o Povo - permanecemos fiéis aos ideais dos nossos antepassados e aos nossos documentos fundadores. Assim tem sido. E assim deve ser com esta geração de americanos.

Que estamos no meio de uma crise, já todos sabem. A nossa nação está em guerra, contra uma vasta rede de violência e ódio. A nossa economia está muito enfraquecida, consequência da ganância e irresponsabilidade de alguns, mas

também nossa culpa colectiva por não tomarmos decisões difíceis e prepararmos a nação para uma nova era. Perderam-se casas; empregos foram extintos, negócios encerraram. O nosso sistema de saúde é muito oneroso; para muita gente as nossas escolas falharam; e cada dia traz-nos mais provas de que o modo como usamos a energia reforça os nossos adversários e ameaça o nosso planeta.

Esses são indicadores de crise, resultado de dados e de estatística. Menos mensurável, mas não menos profunda é a perda de confiança na nossa terra - um medo incômodo de que o declínio da América é inevitável, e que a próxima geração deve baixar as expectativas. Hoje eu digo-vos que os desafios que enfrentamos são reais. São sérios e são muitos. Não serão resolvidos facilmente nem num curto espaço de tempo. Mas fica a saber, América - eles serão resolvidos.

Neste dia, unimo-nos porque escolhemos a esperança e não o medo, a unidade de objetivo e não o conflito e a discórdia Neste dia, viemos para proclamar o fim dos ressentimentos mesquinhos e falsas promessas, as recriminações e dogmas gastos, que há tanto tempo estrangulam a nossa política. Continuamos a ser uma nação jovem, mas nas palavras da Escritura, chegou a hora de pôr as infantilidades de lado. Chegou a hora de reafirmar o nosso espírito de resistência, de escolher o melhor da nossa história; de carregar em frente essa oferta preciosa, essa nobre ideia, passada de geração em geração; a promessa de Deus de que somos todos iguais, somos todos livres, e todos merecemos uma oportunidade de tentar obter a felicidade completa. (...)

<<http://www.publico.pt/Mundo/discurso-de-barack-obama-em-portugues-1356898?all=1>>

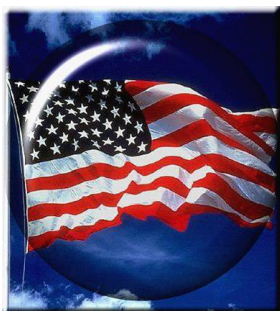
- b) Agora, retextualize o discurso, mudando o *kairós* (oportunidade), transformando-o de uma mensagem em época de crise nos Estados Unidos, para uma mensagem em época de grande riqueza naquele país. Faça as adaptações necessárias.



### *Retextualização da língua oral para a língua escrita*

#### ⇒ **Comando do exercício**

- a) Leia os textos a seguir, transcrições de gravações de linguagem oral.



#### **Texto 1**

/.../ quando ingressei nos Estados Unidos... por Miami uma das vezes eu levava a minha mãe que era uma senhora de setenta e dois anos de idade...e: coitada ela foi fazer companhia a minha esposa que tava grávida...e foi interessante que:como ela sabia que ia passar oito meses... lá nos Estados Unidos... então levou todas as ferramentas de fazer flores de papel:: aquele negócio todo só vendo o que ela levou... como bagagem... e o funcionário da alfândega americana... realmente ficou preocupadíssimo que significava aquilo tudo né?...aqueles ferrinhos e ferros em bola e: e:: a impressão que dava é que ela levava um um... verdadeiro arsenal de espionagem((ri)) internacional.. e: no meio dessa história toda ela levava também um pó... éh::...ocre né?... é uma espécie de tinta... de/que se em geral se pintava eu não sei se pinta hoje rodapé... de casas... ela levava porque ela utilizava esse ocre...para pintura... ou:... modificação da das dos panos.. né? Ou a pintura dos panos que faz/com os quais ela fazia as flores de papel e de pano.. e o rapaz implicou com o ocre...entende? implicou e puxou o ocre pra cá e puxou o ocre pra lá e terminou quebrando o o::o..o vidro de ocre... no meio da da das coisas espalhadas dentro do:: do... do... do balcão e coitada da minha mãe... e ela foi apanhar porque não sabia se nos Estados Unidos ia encontrar ocre... né?



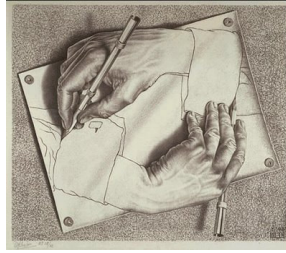


### Texto 2

“L: Então antigamente digamos o indivíduo sozinho... ele abria um livro...eh..sei lá com o professor e aprendia a fazer a coisa...agora ele depende de tanta coisa...de muitas outras pessoas pra fazer a mesma coisa..só que faz em menos tempo e é mais lucrativo...certo?? então...antigamente...se eu quisesse calcular uma ponte...eu calculava..dava para um desenhista...agora num escritório não é mais assim, né...? então ele depende do arquiteto que vai lançar... a arquitetura que vai lançar...a arquitetura da obra... aí eu calculo...o desenhista desenha mas eu calculei... não foi sozinho... eu processei metade dos cálculos...utilizei o pessoal da computação...cê sabe fazer programa e não mexe no computador porque o computador fica no Rio...eles têm um terminal de computador...sabe..então é muito complicado... mas no final acaba dando certo...”

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007. 133 p.

- a) Agora, retextualize os textos, vazados em língua oral coloquial, passando-os para a modalidade escrita culta. Não se esqueça de incluir parágrafos. Você pode acrescentar palavras, organizadores textuais, operadores argumentativos, fazendo as adaptações necessárias. Só não pode mudar o sentido do texto.



## *Exercícios de criação contextualizada*

### Atividades baseadas nos tópicos



### **Tópico Invenção**

⇒ **Comando de exercício**

a) Leia a introdução dos textos a seguir sobre a seguinte questão:

### **O Ministério Público deve fazer investigações criminais?**

#### **1. SIM**

#### **Quem quer calar o MP?**

\*João Benedicto de Azevedo Marques

O país assiste bestificado a um debate corporativo e kaftiano sobre quem pode fazer e quem manda na investigação criminal. O Parlamento discute a PEC 37, que torna a investigação exclusividade da polícia. Paralelamente, a criminalidade aumenta, torna-se mais violenta e o crime organizado avança, contaminando as estruturas estatais, atingindo o Executivo, Judiciário e Legislativo. A pergunta que poucos fazem é sobre a eficiência e a competência do Estado contra a criminalidade.

\*João Benedicto de Azevedo Marques, 73, procurador de justiça aposentado, é advogado. Foi secretário nacional de Justiça (2002, governo FHC)

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/50417-investigacao-e-atividade-de-policia.shtml>

## 2. NÃO

### **Investigação é atividade de polícia**

Luiz Flávio Gomes

O atual clima de insegurança pública e de medo vem gerando uma forte demanda popular e midiática por mais rigor penal, maior efetividade do Estado nessa área e pelo fim da generalizada impunidade, sobretudo da corrupção e das mais graves e sistemáticas violações dos direitos humanos.

É nesse quadro de intranquilidade nacional e de protestos reiterados, que vem se agravando assustadoramente desde 1980 (quando contávamos com 11,7 mortes para cada 100 mil habitantes, contra 27,3 em 2010), que o Ministério Público, duramente cobrado pelas reivindicações punitivistas, passou a investigar alguns delitos por sua conta e risco, especialmente os relacionados com o crime organizado e os cometidos por policiais.

\*LUIZ FLÁVIO GOMES, 54, doutor em direito penal, fundou a rede de ensino LFG. Foi promotor de justiça (de 1980 a 1983), juiz (1983 a 1998) e advogado (1999 a 2001)

<<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/50417-investigacao-e-atividade-de-policia.shtml>>

- b) Escolha uma das introduções registradas e desenvolva uma dissertação argumentativa.



### **Tópico Análise**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Investigue a biblioteca de sua escola, usando as seguintes perguntas:



- Quais são suas partes, pedaços ou seções?
- Como podem ser divididos de uma forma lógica?
- Qual é a ordem lógica?
- Qual é a relação das partes com o todo?

- b) Redija uma dissertação expositiva que contenha a análise que você realizou.



### **Tópico Descrição**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Examine um monumento histórico de sua cidade.  
b) Redija um relatório, descrevendo as características desse monumento.



### **Tópico Classificação**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Examine alguns seres vivos, por exemplo, animais vertebrados e invertebrados, usando as seguintes perguntas:
- Como podem ser classificados?
  - Quais são seus atributos comuns?
  - Quais são suas categorias básicas?
  - Qual é a base da classificação?
  - Qual é o propósito da classificação?
  - Há outras classificações pertinentes a esse assunto?
- b) A partir da classificação que você fez desses tipos de animais, escreva uma dissertação argumentativa defendendo a importância da classificação dos animais vertebrados e invertebrados.



### Tópico Exemplificação

⇒ **Comando do exercício**

- a) Redija uma dissertação argumentativa, defendendo ou refutando, a seguinte generalização:



**Todo político é corrupto.**

Sustente sua tese com argumentos baseados em exemplos.



### Tópico Definição

⇒ **Comando do exercício**

- a) Escreva uma definição lógica (em uma sentença) para o termo “Inteligência”.
- b) Redija, com base na definição cunhada para o termo, uma definição estendida desse termo.



### Tópico Comparação (contraste, analogia)

⇒ **Comando do exercício**

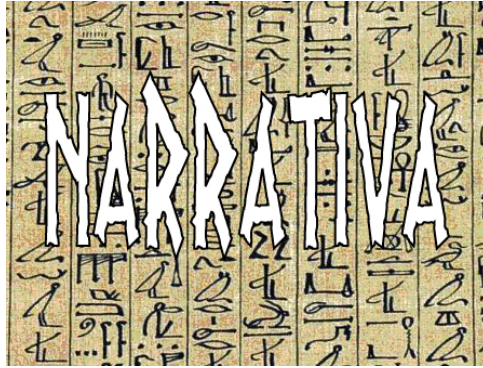


- Compare a posição social da mulher no século XIX com a posição social da mulher no século XXI.
- Redija uma dissertação argumentativa, usando essa comparação para defender ou refutar a inserção da mulher no mercado de trabalho.



- Considerando que a analogia é uma comparação estendida, uma metáfora estendida redija uma dissertação argumentativa, usando a seguinte analogia:

***Estudar é libertar-se, ampliar horizontes e promover descobertas.***



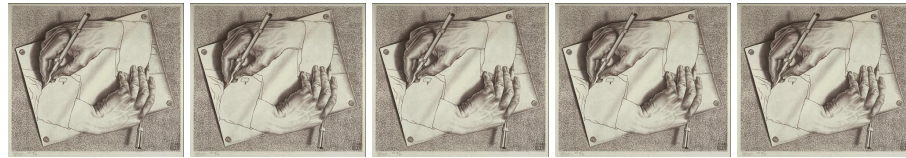
### **Tópico Narração**

#### **⇒ Comando do exercício**

a) Leia alguns itens do tópico narração.

- Introdução ( mostra tempo e lugar da ação, introduz os personagens . Mostra a relação de um com o outro);
- Incidente inicial (É a introdução da intriga . Dá força à ação e move a história para frente);
- Progressão da ação (Consiste de uma série conectada de incidentes e episódios que aumentam o suspense);
- Suspense (É o momento da ação que provoca a excitação do leitor – apelo emocional : presságio);
- Ponto de virada (É a parte onde se encontram as partes conflitantes da narrativa);
- Clímax (É o resultado de todos os elementos da história. É a resolução. O ponto de maior intensidade);
- Ação cadente (É a parte da narração depois do clímax, mostrando seus efeitos e começando a desatar os nós);
- Conclusão (É o fim lógico da história. Pode conter a coda, que é a avaliação do narrador).

b) Seguindo o paradigma do tópico Narração, redija um e-mail ao seu melhor amigo, que inclua uma breve narrativa, sobre os desafios pelos quais você passou, estudando fora do país.



### Tópico Processo

#### ⇒ Comando do exercício

a) Leia alguns itens do tópico processo.

- Série de ações, mudanças, funções, etapas, operações que levam a um fim particular ou a um resultado;
- A ênfase é no como. Ocorre em todos os gêneros que enfatizam um sistema de operações ou etapas na produção de algo ou uma série de ações, mudanças, ou fases que levam a um fim ou resultado;
- O propósito do Processo é informar e instruir. Mas pode também persuadir, como, por exemplo, em anúncios que, mostrando o making off de um produto, convencem o leitor de sua excelência;
- A base do Processo é a identificação de uma mudança.



- b) Com base nas questões sugeridas para o tópico Processo, examine o processo de fazer pão.
- c) Escreva um texto descrevendo o processo de se fazer pão.





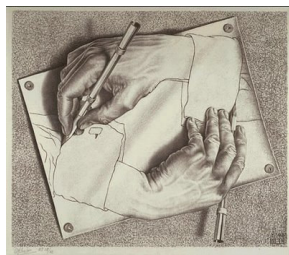
### **Tópico Causa e Efeito**

#### **⇒ Comando do exercício**

- a) Leia alguns itens do tópico Causa e Efeito.
- Introdução (inclui o tema), causa 1, causa 2, causa 3, causa 4,5,6..., efeito, conclusão. Exemplo: causas da inflação e o efeito dela na economia de um país.
  - Introdução (inclui o tema), causa, efeito 1, efeito 2, efeito 3, efeito 4, 5,6..., conclusão. Exemplo: os efeitos do aquecimento global no planeta Terra e a causa desse aquecimento.
- b) Com base nos itens sugeridos acima para o tópico Causa e Efeito, examine um assunto que envolva causa e efeito e escreva uma dissertação argumentativa.

#### **Sugestões:**

- As causas da violência nos grandes centros urbanos;
- O efeito do desemprego para a economia de um país.



### ***Atividade de argumentação/persuasão***

#### **Indução**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Escreva uma dissertação argumentativa refutando a seguinte tese: A lei que reduz o porte de armas de fogo deve ser abolida, pois, desde que entrou em vigor, a criminalidade aumentou. Argumente com argumentos indutivos.

#### **Dedução**

⇒ **Comando do exercício**

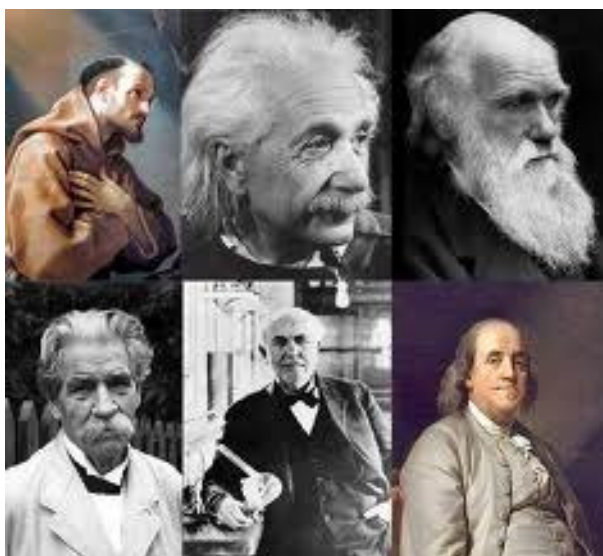
- a) Escreva uma dissertação argumentativa a favor da seguinte tese: Todas as cidades do Brasil devem adotar a lei que proíbe o uso de sacolas plásticas feitas de derivados do petróleo. Argumente usando um silogismo.

#### **Dedução/entimema**

⇒ **Comando do exercício**

- a) Argumentando com entimemas, escreva um pequeno texto, defendendo o ponto de vista expresso na seguinte tese:

***Os ditadores são homens ambiciosos, logo, eles não têm piedade.***



### Argumentação pela autoridade (*éthos*)

⇒ **Comando do exercício**

- a) Escreva um texto, usando a argumentação pela autoridade, para convencer seu professor de que você pode entregar o trabalho, já atrasado. Você apresentará como a sua argumentação, um atestado médico.



### Argumentação pelo testemunho

⇒ **Comando do exercício**

- a) Elabore uma propaganda, usando a argumentação pelo testemunho, para persuadir consumidores a comprar os mais novos tablets.



### Argumentação pela piedade ou simpatia (*páthos*)

#### ⇒ Comando do exercício

- a) Faça um requerimento para o coordenador de seu curso, solicitando a segunda chamada de provas, sem pagar a taxa para tal procedimento, porque você não pode ter gastos extras. Use o argumento de piedade para persuadir o coordenador.



### Falácias da argumentação

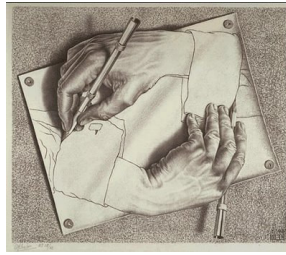
#### ⇒ Comando do exercício

- a) Identifique os tipos de falácias na listagem a seguir.
1. Se eu abrir uma exceção para você, deveria abrir também para João. Se abrir para João, devo abrir para André. E para Marcos também. Depois para Maria, Madalena, etc.
  2. Você deve votar de acordo com o partido! Ou será expulso!

3. A professora chamou a atenção de Joãozinho na semana passada (duas vezes) e nesta (segunda, quarta e sexta). Não adianta mais chamar a atenção dele. Vamos suspendê-lo.
4. Os brasileiros gostam de praia, café, carnaval e futebol.
5. A lei que reduz o porte de armas de fogo deve ser abolida, pois, desde que entrou em vigor, a criminalidade aumentou.
6. Os empregados são como pregos: temos que bater para que cumpram suas funções.
7. Deve-se coibir usos como estes: "Me dá um cigarro", "eu vi ele", "tu foi", etc., porque, com essa permissividade, vamos reduzir a língua de Camões a uma falação de brutos, a uma língua pobre, de poucas palavras e alguns grunhidos.
8. Sabia que o casal X está se separando? Mas cuidado: em briga de marido e mulher ninguém põe a colher.
9. Aqui se faz, aqui se paga.
10. Você confia num dentista que foi aprovado com média cinco no vestibular?
11. É perigoso viajar em carro dirigido por mulher.
12. Crentes, muçulmanos, são todos uns fanáticos.
13. Os padres são pedófilos, os padres são mulherengos, os padres só pensam em dinheiro, os advogados são uns enroladores, os políticos são corruptos, os médicos uns açougueiros, os alunos são uns deitados, etc.
14. O elo perdido entre o homem e o macaco não foi encontrado: por isso a teoria da evolução está errada e a Bíblia está certa.
15. A ingestão de vinho faz bem.
16. O vinho é uma bebida saudável, que faz bem ao coração. É estimulante. Assim foi reconhecido por todos os povos antigos. Inclusive o Apóstolo São Paulo recomendava vinho em suas epístolas.
17. Tratava-se de discutir e eleger o perfil do professor ideal: ele seria autoritário ou deveria dar plena liberdade aos alunos?
18. A egiptóloga Fulana de Tal é uma principiante, obteve o doutorado há pouco tempo, tem limitada experiência: não pode julgar um descobrimento tão importante.
19. Não vou votar nele para presidente: ele bebe.
20. Todo nordestino é hábil, L. é nordestino, L. é hábil - Toda pessoa hábil é bom político. Ele é hábil. Ele é bom político, - Todo bom político é bom

administrador. Ele é bom político. Ele é bom administrador. - Todo bom administrador merece ser eleito. Ele é bom administrador. Ele merece ser eleito.

21. Dez milhões de pessoas não podem estar erradas. Junte-se a nossa igreja você também.
22. Isso é uma verdade tão sublime que um milhão de pessoas já a aceitaram como regra de fé.
23. A Astrologia é uma arte adivinhatória praticada há milhares de anos no Oriente. Conta-se que os antigos reis da Babilônia teriam feito uso dela para saberem os dias mais propícios para as batalhas. Até os antigos imperadores chineses recorriam aos astros para guiarem seus passos no governo. É inadmissível que ainda hoje não a considerem uma ciência.
24. Essas práticas remontam aos primeiros séculos de nossa igreja. Como você pode questioná-las?
25. Milhares de pessoas acreditam no poder das pirâmides. Sem dúvida, elas devem ter algo especial.
26. Os índices de analfabetismo têm aumentado muito depois do advento da televisão. Obviamente ela compromete a aprendizagem.
27. A grande maioria das pessoas deste país são favoráveis à pena de morte como meio de reduzir a violência. Ser contra a pena de morte é, pois, ridículo.
28. Não acredite nos linguistas: eles estão a serviço de uma ideologia de esquerda; são liberais, revolucionários e populistas.
29. Não é preciso conhecer matemática para vencer na vida. Meus conhecimentos dessa matéria não vão além das quatro operações e das frações ordinárias; no entanto tenho um salário maior do que o de muitos engenheiros.
30. O senhor não tem autoridade para criticar nossa política educacional, pois nunca concluiu uma faculdade.
31. Espero que o senhor aceite o portfólio e dê uma ótima nota, pois passei cinco noites sem dormir e ainda por cima cuidando de minha avó, que está muito doente.
32. Professor, eu preciso tirar boa nota. Se eu aparecer em casa com nota tão baixa, minha mãe pode sofrer um ataque cardíaco.
33. Eu não votei em Lula: afinal ele nem sabe falar direito.
34. Por que deveria eu ouvir uma ignorante como você?



### ***Exercícios Avançados (Criação Livre)***

Nesta fase, o aprendiz já é capaz de criação livre. Portanto, a partir de um assunto geral qualquer, ele deve ser capaz de:

- Buscar ideias sobre o assunto através dos tópicos;
- Se necessário, buscar outras fontes bibliográficas, internet etc.
- Estabelecer sua tese.
- Organizar suas ideias.
- Definir o propósito, a audiência e o gênero.
- Fixar seu plano de composição, com a ajuda dos paradigmas disponíveis.
- Cuidar da apresentação: diagramação, normas (se for o caso) etc.
- Rever seu texto, aplicando uma checklist. Sugestão de modelo a seguir.

---

### **CHECKLIST PARA REVISÃO/CORREÇÃO**

---

In: D'ANGELO, Frank J. *Process and thought in composition*. 2. ed.,  
Cambridge, Massachussets: Winthrop Publishers Inc, 1980.

#### **✓ Quanto ao todo**

1. Há uma introdução? Ela é interessante e adequada? Ela desperta o desejo de continuar a leitura?
2. A questão ou o problema a ser abordado está proposto com clareza? Ou a ideia principal está implícita?
3. A introdução indica com clareza o planejamento do texto?
4. O corpo do texto demonstra que houve um planejamento? Ele está bem organizado? O desenvolvimento das ideias é fácil de ser acompanhado? Há nexos lógicos e sintáticos entre as partes? [Eles são corretos/adequados?]

5. As partes menos importantes do texto (detalhes) contribuem para o desenvolvimento da ideia principal?
6. A sequência das ideias é consistente? O arrazoado faz sentido? Há respostas antecipadas a objeções previstas de qualquer natureza?
7. A conclusão resulta logicamente de tudo o que foi dito anteriormente? Ela contém ideias novas ou irrelevantes?
8. A conclusão é plausível? Ela deixará o leitor convencido?
9. O texto como um todo é claro? Todos os aspectos necessários foram abordados? Levei em consideração que meu leitor implícito sabe pouco ou nada e que é minha responsabilidade explicitar os brancos do texto?
10. O ponto de vista adotado foi mantido coerentemente ao longo do texto?
11. O título está adequado? Ele está relacionado à ideia principal?
12. O compromisso expresso (ou implícito) na introdução foi cumprido?

✓ **Quanto aos parágrafos**

1. Cada parágrafo foi desenvolvido com lógica?
2. Cada parágrafo desempenha uma função em relação à totalidade do texto? Por exemplo: dá suporte à ideia principal ou realiza o nexos entre duas ideias?
3. Cada parágrafo tem unidade, coesão e coerência?
4. A pontuação está adequada/correta?
5. Os períodos que os compõem estão gramatical e logicamente corretos?

✓ **Quanto aos períodos**

1. Os períodos têm estrutura variada?
2. Os períodos têm extensões variadas?
3. Cada período é claro e completo?
4. Estão os adjuntos/adjetivos/advérbios próximos das palavras a que se referem?
5. Os verbos estão adequados aos assuntos?
6. Ideias logicamente subordinadas estão subordinadas gramaticalmente?
7. Ideias logicamente independentes estão coordenadas no período?
8. Cada período está pontuado corretamente?
9. Alguns dos períodos poderiam ser mais concisos?



10. Cada período está lógica e estilisticamente adequado aos períodos adjacentes?

✓ **Quanto à escolha vocabular**

1. As escolhas vocabulares são pertinentes, contribuem para a clareza do texto?
2. As palavras são adequadas ao contexto?
3. Há termos técnicos vazios de sentido [retórica vazia, empostação falsamente acadêmica], desnecessários ou triviais no texto?
4. A escolha vocabular está de acordo com as convenções de linguagem – considerados os diversos gêneros de discurso?
5. Há palavras de sentido vago ou de sentido excessivamente genérico?
6. Haveria palavras melhores para expressar as ideias do que as que foram escolhidas?

✓ **Quanto à correção mecânica**

1. Há dúvidas sobre ortografia, como se escrevem certas palavras? Estão corretos os usos de hífen, apóstrofo, iniciais maiúsculas e acentuação?
2. A pontuação está correta e apropriada? A divisão em períodos está boa?
3. Há citações no texto? Elas estão entre aspas e referenciadas corretamente? Elipses e interpolações estão marcadas corretamente?
4. O texto está limpo e claro, sem rasuras ou palavras riscadas?
5. O texto reflete um esforço honesto?

\*\*\*\*\*