



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

LUCIANO BERTULINO SOARES

UMA ABORDAGEM RETÓRICA DO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA

Maceió - AL
2017

LUCIANO BERTULINO SOARES

UMA ABORDAGEM RETÓRICA DO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística, na área de concentração **Estudos Textuais: Oralidade, Leitura e Escrita**.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Francisca Oliveira Santos

Maceió - AL
2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S676u Soares, Luciano Bertulino.
Uma abordagem retórica do gênero debate em sala de aula / Luciano Bertulino
Soares. – 2017.
107 f.

Orientadora: Maria Francisca Oliveira Santos.
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística : Linguística) – Universidade
Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras
e Linguística. Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 91-93.
Anexos: f. 94-118.

1. Linguística textual. 2. Debate. 3. Ethos. 4. Retórica. 5. Sala de aula.
I. Título

CDU: 808



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA



PPGLL

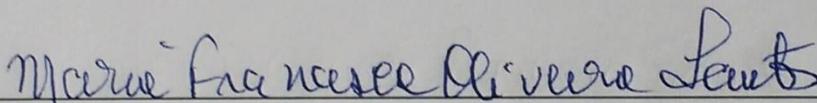
TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIANO BERTULINO SOARES

Título do trabalho: **"UMA ABORDAGEM RETÓRICA DO GÊNERO DEBATE EM SALA DE AULA"**.

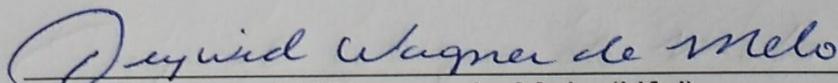
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

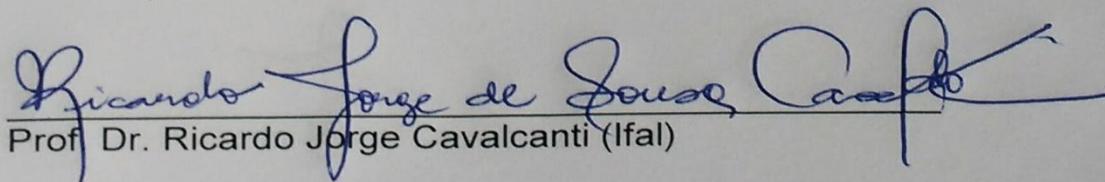


Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (PPGLL/Ufal)

Examinadores:



Prof. Dr. Deywid Wagner de Melo (Ufal)



Prof. Dr. Ricardo Jorge Cavalcanti (Ufal)

Maceió, 20 de outubro de 2017.

Aos meus irmãos.

AGRADECIMENTOS

Ao seu Américo e à dona Morena pela generosidade de quem traz outro ser à vida;

À professora e orientadora Maria Francisca, por praticar a vida acadêmica com entusiasmo;

A Aline Ellen e Bruno Barros, ex-colegas de graduação, pelo precioso auxílio com a transcrição dos áudios que compõe o *corpus* da pesquisa;

Ao professor Josenildo Farias Neto, colega de mestrado, pela revisão do *abstract* que acompanha este trabalho;

A Arly Tenório, colega de orientação, pela parceria no PPGLL e fora dele;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), que por meio de parceria com Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), prestou apoio financeiro a esta pesquisa na forma de bolsa de Mestrado.

“[...] só usa a razão quem nela incorpora suas paixões”.

UM COPO DE CÓLERA, de Ruadan Nassar

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o quadro retórico-participativo do gênero Debate em sala de aula, com enfoque especial na tríade argumentativa formada pelo *ethos*, *pathos* e *logos*. É possível crer que essa tríade indique o jogo de representações entre os interactantes (orador e auditório) e esteja a serviço de seu discurso. Por Debate em sala de aula, entende-se a prática de linguagem em que os participantes atuam não só para persuadir/convencer uns aos outros como também para trocar e construir saberes coletivamente. Por gênero discursivo, entende-se toda prática de linguagem, escrita e oral, em que os sujeitos atuam socialmente; por Retórica, toma-se por referência a argumentação que visa a persuadir/convencer, conforme a disposição do auditório. Dentre os autores estudados para este trabalho, podem ser destacados: a) quanto aos aspectos retóricos, Reboul (2004), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) e Fiorin (2015); b) quanto aos aspectos de gênero discursivo, Marcuschi (2008) e Dolz e Schneuwly (2004). A metodologia empregada nesta pesquisa tem caráter qualitativo, na medida em que a atividade de debate foi observada processualmente e os dados foram interpretados com base em sua ocorrência. As observações processuais compreenderam o universo de seis debates, transcritos com base nos estudos conversacionais, segundo Dionísio (2012). Desse universo, foi retirada uma amostragem, que foi selecionada aleatoriamente para análise. Por meio das análises realizadas, observou-se, num primeiro momento, que a dinâmica de troca argumentativa do gênero Debate propiciou a manifestação de *éthe* em disputa de ideias e de argumentos e, num segundo momento, que essa relação combativa entre diferentes *éthe* pôde ser dirimida graças à disposição dos argumentos no gênero Debate. Num terceiro momento de análise, destacou-se o papel retórico do moderador/mediador como instigador de discussão. Por fim, é possível considerar que o quadro retórico-participativo do gênero debate em sala de aula compreende não apenas os *éthe* dos debatedores, mas também o *ethos* do moderador/mediador.

Palavras-chave: Debate. Ethos. Retórica.

ABSTRACT

This work has for objective to analyze the rhetorical framework for participatory genre debate in the classroom, focusing on argumentative triad formed by *ethos*, *pathos* and *logos*. It is possible to believe that this triad indicate the set of representations between interactors (speaker and auditorium) and is in the service of their speech. For Debate in the classroom, the practice of language in which participants act not only to persuade/convince each other as well as to trade and build knowledge collectively. By Speech Genre, means the whole practice, whether written or oral, in which the subject to act socially; by Rhetoric, by reference to argument which seeks to persuade/convince, as the layout of the Auditorium. Among the authors studied for this research, can be highlighted: a) on the rhetorical devices, Reboul (2004), Perelman and Obrechts-Tyteca (2014) and Fiorin (2015); b) as genre aspects discursive, Marcuschi (2008) and Dolz and Schneuwly (2004). The methodology used in this research has qualitative aspect, in so far as the activity of debate was observed procedurally and the data were interpreted on the basis of its report. Procedural observations understood the universe of six debates, transcripts based on conversational studies, according to Dionysius (2012). From this universe, it was randomly selected a sample of 25% for analysis. Through the analysis, it was possible to observe, first, that the momentum of exchange of genre debate provided the argumentative expressions of *ethe* disputed ideas and arguments and, secondly, that this combative relationship between different *ethe* could be resolved thanks to the array of arguments in the genre Debate. In a third moment, stood out the rhetorical role of moderator/mediator as instigator of discussion. Finally, you can consider that the rhetorical framework for participatory genre-classroom Debate comprises not only *ethe* of the debaters, but also the *ethos* of the moderator/mediator.

Keywords: Debate. Ethos. Rhetoric.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Três tipos ideais de abordagem de gênero: pontos fortes e fracos	54
Quadro 2: Três tipos de debate em sala de aula	57
Quadro 3: Diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa	59
Quadro 4: As quatro dimensões do processo de pesquisa.....	60
Quadro 5: Categorias de análise e elementos retórico-participativos.....	64
Quadro 6: Quadro retórico-participativo do gênero Debate em sala de aula	80

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 ACERCA DA RETÓRICA	16
2.1 Ascensão da Retórica	16
2.2 Contribuições de Aristóteles	17
2.3 Silogismo Retórico	18
2.3.1 Lugares-comuns	19
2.4 Declínio da Retórica	20
2.5 Reabilitação da Retórica: Nova Retórica	20
2.6 Tríade Argumentativa	21
2.6.1 <i>Ethos</i>	22
2.6.2 <i>Pathos</i>	26
2.6.3 <i>Logos</i>	28
2.6.3.1 Tipos de argumento	29
2.6.3.2 Disposição dos Argumentos	38
2.7 Argumentação Linguística e Argumentação Retórica	39
2.7.1 Argumentação linguística	40
2.7.2 Argumentação retórica	41
3 PONTOS DIALÓGICOS ENTRE RETÓRICA E ESTUDOS DE GÊNEROS	43
DISCURSIVOS	43
3.1 Conceito de Gênero do Discurso	43
3.2 Caracterização dos Gêneros Oraís	45
3.2.1 Interação oral	46
3.3 Gênero Discursivo na Escola	52
3.3.1 Gênero debate na escola: qual debate?	55
3.3.2 Tipologia do gênero debate em sala de aula	56
3.3.3 Quadro participativo do gênero debate em sala de aula	57
4 ESTUDOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	59
4.1 Definição de Pesquisa Qualitativa	59
4.2 Caracterização da Pesquisa Qualitativa	59
4.2.1 Observação participante	61
4.2.2 Geração dos dados	61
4.3 Constituição do <i>Corpus</i>	62

4.4 Sujeitos da Pesquisa	63
4.5 Caracterização dos Debates Analisados	63
4.6 Caracterização das Categorias de Análise	64
4.7 Momento Retórico-participativo 1	65
4.8 Momento Retórico-participativo 2.....	68
4.9 Momento Retórico-participativo 3.....	74
4.9.1 Quadro retórico-participativo do gênero debate	79
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	81
REFERÊNCIAS.....	85
APÊNDICE A – DEBATE 01.....	88
APÊNDICE B – DEBATE 05.....	98
ANEXO A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO.....	108

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho retoma, amplia e aprofunda, de certa forma, a discussão sobre Retórica ativada, anos antes, na graduação, por Soares (2015). Tanto lá quanto aqui, o empreendimento consistiu em posicionar a Retórica em face da noção de gênero do discurso. No entanto, se na graduação a Retórica foi tratada de modo introdutório, aqui ela assumiu um papel de destaque. Se lá se esperava “ler” a Retórica por meio do gênero Debate, aqui se buscou “interpretar” o gênero por meio de categorias retóricas, procedendo-se à análise do quadro retórico-participativo que se constitui a partir do *ethos*, *pathos* e *logos*.

Desse modo, espera-se ter atingido quatro objetivos: um foi analisar o quadro retórico-participativo do gênero Debate em sala de aula; outro foi desenvolver a noção de quadro retórico-participativo à luz da Nova Retórica e da perspectiva de gênero discursivo; e o terceiro foi interpretar o quadro retórico-participativo do gênero Debate em sala de aula. Outro objetivo, indireto, foi oferecer a professores uma reflexão sistematizada acerca dos aspectos retóricos do gênero Debate, tendo em vista subsidiar o seu trabalho com a prática argumentativa em sala de aula.

Duas considerações podem ser antecipadas acerca do primeiro objetivo. A primeira é que o gênero Debate tem por especificidade a instauração de *éthe*¹ em disputa de ideias e de argumentos. A segunda é que esses *éthe* em disputa podem aflorar ou ser mitigados ao longo do debate conforme a disposição de argumentos, ou seja, os diferentes planos argumentativos utilizados pelos retores, tanto para favorecer a troca de ideias, quanto para frustrar a interação.

O esforço teórico-analítico realizado para o desenvolvimento desta pesquisa foi sistematizado em três seções. A primeira seção apresenta a tríade *ethos*, *pathos* e *logos*. O exame dessa tríade vai da Retórica essencialmente aristotélica à Nova Retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Nessa seção, examinam-se os aspectos retóricos da Argumentação. Enfatiza-se, especialmente, a natureza discursiva do *ethos*, a formação social do auditório como marca do *pathos* e, no que se refere ao *logos*, os tipos de argumento e seus planos argumentativos.

A segunda seção problematiza e discute a noção de gênero discursivo do ponto de vista da interação. Nela, examina-se a linha de estudo de gênero seguida por Dolz (2004) e Dolz e Schneuwly (2004), também conhecida por abordagem sociointeracionista. Nessa perspectiva, pode-se definir o gênero Debate em sala de aula não apenas como a atividade de

¹ Conforme Fiorin (2015), *éthe* é o plural do termo *ethos*.

linguagem através da qual os participantes buscam influenciar uns aos outros, mas também como um momento interativo em que eles buscam a troca de saberes e a construção conjunta do conhecimento.

A terceira seção descreve os procedimentos metodológicos adotados e interpreta o material produzido, resultante de interações entre professor e alunos em sala de aula. Essa seção apresenta detalhes metodológicos da pesquisa qualitativa interpretativa. Nela, as análises deixaram-se guiar pelas seguintes perguntas: a) Quais são os aspectos retórico-interativos implicados no gênero Debate em sala de aula? b) Que quadro retórico-participativo apresenta o gênero Debate em sala de aula? e c) Como o conhecimento do quadro retórico-participativo do gênero Debate em sala de aula pode ser útil à prática da Argumentação?

Muitos trabalhos foram publicados na interface entre estudos retóricos e estudos de gênero textual/discursivo. Entre eles, podem ser citados: *As marcas retórico-críticas no gênero editorial* (SANTOS, 2011), *Retórica da ação letrada* (BAZERMAN, 2015), *Gênero textual, agência e tecnologia* (MILLER, 2012) e *Produção textual na universidade* (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010). Em geral, eles focam a escrita em ambiente institucionalizado. Pouco se sabe, até então, sobre os aspectos retóricos presentes em gêneros orais. A título de exceção, podem ser citados os trabalhos: *Do rádio para a sala de aula: uma análise retórico-conversacional do gênero spot* (SANTOS; FIGUEREDO, 2015) e *Análise retórico-textual dos gêneros discursivos orais do judiciário: acusação e defesa* (MELO, 2013).

A conferência, a entrevista, o debate e outros são práticas de linguagem consolidadas nas sociedades modernas, sendo sua ocorrência marcada por determinado gênero oral que carece de ensino sistematizado (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Tendo em vista a demanda pela construção de um melhor entendimento do funcionamento dos gêneros orais, sobretudo do ponto de vista de seus aspectos retóricos, optou-se, aqui, pela análise do material oral na sua complexidade de texto pulsante. Não se trata do texto “oralizado”, como praticado pelos retores gregos e latinos, mas do texto em processo de elaboração, isto é, formulado *on-line*² (MARCUSCHI, 2008).

Acredita-se que as considerações feitas ao longo deste trabalho acerca da Retórica e do gênero Debate são relevantes em vista de duas aplicações práticas, pelo menos. Uma consistiria na promoção da participação cidadã daquele que se apropria do gênero em pauta nos espaços de poder em que o Debate é uma prática corrente, e a Retórica é largamente utilizada, na medida em que conhecer os processos argumentativos que operam em um

² Em Marcuschi (2008) e Koch (2010), a expressão “texto *on-line*” refere-se, metaforicamente, ao caráter imediato da interação.

debate pode tornar o cidadão mais autônomo. Outra aplicação encontrar-se-ia na preparação do aluno para ingresso na vida acadêmica, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Embora a redação do ENEM privilegie a atividade argumentativa escrita, a atividade argumentativa oral pode fazer parte do período de preparação do aluno para o exame, contribuindo para ampliar o seu repertório de conhecimento sobre a Argumentação.

Nesse sentido, torna-se essencial o estudo da tríade argumentativa, formada pelo *ethos*, *pathos* e *logos*, já que, em geral, as situações de uso formal (e informal) da língua nas modalidades escrita e oral desenvolvem-se a partir de um “quadro participativo” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Nesse quadro, a atividade de argumentação requer não só que os participantes assumam os papéis de falante-ouvinte como também os de professor-aluno, de moderador-debatedores, entre outros, que, por sua vez, configuram aquilo que se passou a chamar de *Quadro retórico-participativo*. No caso do gênero Debate em sala de aula, o estudante deve familiarizar-se com um quadro retórico-participativo particular. Esse quadro compreende: debatedores, auditório e mediador/moderador. Os *éthedos* debatedores mostram-se, idealmente, racional, argumentando sobre um tema com coerência e coesão, e respeitoso, ao escutar o outro; já o *ethos* do mediador/moderador expressa, preferencialmente, tons de impessoalidade e objetividade; o auditório assume um *pathos* reativo em face dos argumentos dos debatedores; e o *logos* (discurso) dos debatedores pode ser organizado em torno da sustentação/refutação de um ponto de vista por meio de argumentos.

Por fim, como não há nada, até o momento, que leve a crer que esses papéis são inatos aos estudantes, a análise do quadro retórico-participativo do gênero Debate em sala de aula vem auxiliar o trabalho sistematizado de professores e alunos com esses papéis, para melhor compreender e dominar o gênero estudado; além de contribuir para a constituição argumentativa de outros gêneros do argumentar.

2 ACERCA DA RETÓRICA

O estudo da Retórica é um dos caminhos mais tradicionais de investigação sistemática, remontando à Antiga Grécia e Roma, com uma intensa e fértil história de realizações. Sob outro ponto de vista, esse estudo é bem recente. Os caminhos de pesquisa atuais ganharam forma somente na década de 1960 (REBOUL, 2004), quando algumas das ideias predominantes na tradição foram retomadas e reconstituídas, abrindo uma nova frente de investigação, que se tem comprovado muito produtiva. Nesta seção, examinam-se os aspectos retóricos da Argumentação. Enfatiza-se, especialmente, a tríade argumentativa *ethos*, *pathos* e *logos*. O exame dessa tríade vai da Retórica Clássica, essencialmente aristotélica, à Nova Retórica, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Por fim, faz-se a distinção entre Argumentação Retórica e Argumentação Linguística, conforme Ducrot (2009).

2.1 Ascensão da Retórica

Roland Barthes trata da origem jurídica da Retórica. Ele sustenta que os cidadãos da Antiga Grécia precisaram recorrer à arte de persuadir para reaver em juízo a posse de seus bens após a queda de um tirano que os dominava (BARTHES, 1975). Fiorin (2015), no entanto, observa que, na verdade, Barthes parece narrar mais um *mito fundador* do que um fato, a fim de, por meio dele, valorizar o seu objeto, ou seja, a Retórica. Mesmo que a narrativa de Barthes careça de detalhes factuais, ela prevê que a Retórica pressupõe as causas contraditórias, sejam elas de natureza jurídica ou não. Sendo assim, sem descartar a observação de Fiorin (2015), assume-se que, *como técnica*, a retórica desenvolveu-se a partir de duas aplicações: a jurídica e a literária.

Na Antiga Grécia, em um cenário de abertura política, em pouco tempo, surgem especialistas na “arte de bem falar e escrever” (SOUSA, 2000, p.12), para socorrer os menos hábeis em oratória, preparando-os para o pleno exercício democrático da Argumentação, e, em consequência disso, a oratória torna-se uma técnica.

Córax³, Tísias e Isócrates são alguns dos nomes conhecidos em Retórica. Eles davam muita atenção à oratória forense, a fim de fornecer “truques” para o advogado vencer no tribunal (SOUSA, 2000). Essa retórica conheceu a ideia de liberdade. De fato, apenas em um cenário social em que há mais liberdade de expressão e menos radicalismo é que a Retórica

³ Segundo Reboul (2004, p. 3), “Córax é considerado o inventor do argumento que leva seu nome, o córax, e que deve ajudar os defensores das piores causas.”

torna-se essencial e pode desenvolver-se; conseguir negociar pelo verbo para atingir um propósito, sem cercear a liberdade do outro, isso passa a ser uma questão-chave.

Já a Retórica de Górgias⁴, por exemplo, conheceu a eloquência. Os gregos, que, até então, identificavam a literatura com a poesia, ficaram encantados com a prosa eloquente de Górgias. Ele foi um dos fundadores do discurso epidíctico (REBOUL, 2004), ou seja, do elogio público, que Górgias costumava ornar multiplicando as figuras. Ocorre, assim, um primeiro deslocamento dos meios linguísticos de interação, que vai da prosa, limitada à transcrição da linguagem oral comum, à prosa eloquente de Górgias, dedicada a impressionar, a ser “tão bela quanto à poesia” (REBOUL, 2004, p. 6).

2.2 Contribuições de Aristóteles

Para Aristóteles (2012), a razão de ser da Retórica é que os fatos humanos são contingentes, podem ser e não ser, não exprimem razões necessárias. Os fatos humanos podem repetir-se com alguma frequência, tornando-se prováveis, pois não acontecem sempre nem necessariamente, o que não faz deles uma *verdade imutável*.

Aristóteles chega a essa conclusão a partir de sua cosmologia, como sugere Reboul (2004, p.40). Para o filósofo grego, o Cosmo divide-se em dois mundos: o celeste e o sublunar. Se, por um lado, o celeste é ocupado por Deus, fixo e eterno, sem contato direto com o sublunar; por outro lado, o sublunar é a morada dos homens, das coisas efêmeras e fluidas, que sempre se renovam, isto é, o *devir*⁵.

Para Aristóteles⁶, os objetos celestes (planetas, estrelas etc.) eram divinos e, por isso, sua ordem no céu era a expressão de uma mente igualmente divina. Visto que o movimento dos corpos celestes era encarado por ele como previsível e necessário, só a razão demonstrativa, apoiada em verdades necessárias, estaria apta a conceber o mundo celeste, ou seja, a inteligência divina. Ao contrário, o mundo dos homens, o sublunar, parecia passar por transformações constantes: o dia dá lugar à noite, o quente torna-se frio, o que está vivo morre, o jovem envelhece etc. Por isso, o mundo celeste não poderia ser conhecido

⁴ Segundo Reboul (2004, p. 4), Górgias era siciliano e discípulo de Empédocles. Em 427 a. C., foi para Atenas, e “diz-se que ali sua eloquência encantou os atenienses a tal ponto que ele teve de prometer-lhes que voltaria.” Górgias, também, pertenceu ao grupo de mestres gregos que Platão e seus seguidores chamavam, pejorativamente, de “sofistas”.

⁵ Logo, *devir* quer dizer transformação incessante e permanente.

⁶ Cf. GLEISER, Marcelo. *A dança do universo: dos mitos de Criação ao Big Bang*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

diretamente pelos homens⁷, pois estes, confinados num mundo passageiro, só seriam capazes de apreender o eterno pela mediação de uma razão demonstrativa. Logo, no interior da ontologia aristotélica, soa razoável que as ideias humanas não se fixem para todo o sempre, não se eternizem, não alcancem a forma estática de um saber baseado no que é previsível e no que é necessário⁸. Por isso, “a retórica [, como arte humana,] só atinge o verossímil, aquilo que acontece no mais das vezes, mas que poderia acontecer de outra forma” (REBOUL, 2004, p.40).

Em geral, costumam-se citar dois modos de defender um ponto de vista, ambos definidos por Aristóteles por volta de 400 a. C: o primeiro consiste no raciocínio analítico (ou demonstrativo); o segundo, na retórica e na dialética, que são modos de se argumentar pelos contrários (ARISTÓTELES, 2012).

Quanto à Dialética, Aristóteles (2013, p.75) definiu-a, nos *Tópicos*, como “um método de investigação com o qual possamos raciocinar, partindo de opiniões geralmente aceitas, sobre qualquer problema que nos seja proposto”, para enfatizar o seu caráter de guia para o raciocínio correto, ideal para a prática filosófica, cujo fim seria conhecer a verdade.

Quanto à Retórica, definiu-a como a arte de persuadir pelo discurso, a fim de destacar o objetivo de alcance das massas pelo raciocínio verossímil. Assim, Aristóteles estabeleceu três tipos de silogismo: o demonstrativo, o dialético e o retórico (ou *entimema*).

2.3 Silogismo Retórico

Nos *Tópicos*, Aristóteles (2013, p.75) expõe o conceito de silogismo: “o silogismo é um argumento do qual, estabelecidas certas coisas, outras coisas diferentes se deduzem necessariamente das primeiras”. Em seguida, apresenta as variedades do silogismo:

⁷ Cabe reconhecer, aqui, os limites do termo homem para o filósofo. Aristóteles e seus contemporâneos não reconheciam o estatuto de “ser”, em seu sentido filosófico, a mulheres, crianças e escravos, pois estes eram tomados por seres inferiores.

⁸Modernamente, várias vezes, diz-se que a Argumentação repousa sobre um terreno de “verdades móveis”, que significa a inclinação humana para conhecer “verdades” situadas (histórica e socialmente). A argumentação é o lugar da troca, que se afirma no caso de haver *um algo a acrescentar* de ambos os lados de um debate, e que permite o entrelaçamento de pontos de vista postos em situação.

Ainda que a organização do Cosmo dada por Aristóteles não se sustente, hoje, para os entusiastas das descobertas da ciência moderna acerca da origem de organização do Universo, algo do seu pensamento continua atual no que se refere às relações humanas agenciadas pela Retórica: os fatos humanos não constituem verdades absolutas, quer dizer estáticas, alheias à presença dos próprios homens no mundo em movimento. Ora, não há dúvida de que não haveria lugar para debates e, conseqüentemente, para a argumentação em um mundo de certezas absolutas e revelações.

- (a) O silogismo é uma ‘demonstração’ quando as premissas das quais ele parte são verdadeiras e primeiras, ou quando o conhecimento que delas são originadas premissas primeiras e verdadeiras.
- (b) O silogismo é ‘dialético’ quando parte de opiniões geralmente aceitas. São ‘verdadeiras’ e ‘primeiras’ aquelas coisas nas quais acreditamos em virtude de nenhuma outra coisa que não sejam elas próprias. [...] São opiniões ‘geralmente aceitas’ aquelas que todo mundo admite, ou a maioria das pessoas, ou os filósofos [...] (ARISTÓTELES 2013, p.75).

Contudo, é na *Retórica* que se esclarece de qual tipo é o raciocínio retórico: “a demonstração retórica é o entimema e [...] este é, geralmente falando, a mais decisiva de todas as provas por persuasão [...]” (2012, p. 9). O entimema é o silogismo retórico, isto é, um tipo de silogismo do qual se omitiu uma premissa, porque tal omissão não compromete a compreensão do raciocínio no debate público. Ela não precisa ser enunciada, uma vez que o auditório a pressupõe.

[...] o entimema, como silogismo, é formado de poucas premissas e em geral menos do que as do silogismo primário. Porque, se alguma dessas premissas é bem conhecida, nem sequer é necessário anunciá-la; pois o próprio ouvinte a supre. Como, por exemplo, para concluir que Doriou recebeu uma coroa como prêmio da sua vitória, basta dizer: pois foi vencedor em Olímpia, sem que haja necessidade de se acrescentar a Olímpia a menção da coroa, porque isso toda a gente o sabe (ARISTÓTELES, 2012, p.17).

O entimema esteia-se naquilo que ocorre com alguma frequência, mas não sempre nem necessariamente, e versa sobre o que é de conhecimento comum, isto é, aquilo de que “toda a gente sabe”.

2.3.1 Lugares-comuns

Um tópico é um lugar argumentativo de onde se obtêm as provas independentemente de contexto. Aristóteles (2012, p.21) chama lugares-comuns às premissas comuns igualmente a todos os gêneros, e espécies às que são próprias de cada gênero. Por exemplo, segundo o filósofo, o tópico de mais e menos pode ser igualmente aplicado ao Direito ou à Física, sendo, portanto, um lugar-comum entre essas disciplinas. No entanto, são específicas as conclusões a que se pode chegar em cada uma delas, por causa de suas especificidades, isto é, seus contextos de aplicação.

2.4 Declínio da Retórica

Desde a virada do século XIX para o século XX, a Retórica vinha perdendo prestígio entre as ciências, até ser limitada, ainda no século XX, ao estudo de figuras, para fins literários (PLANTIN, 2008, p.13). Rapidamente, o estudo da argumentação foi sendo marginalizado, e o que restou do sistema retórico aristotélico foi o exame de características de um texto que o tornam “atraente”, como as figuras de retórica (FIORIN, 2014, p.18), por exemplo. Foca-se, assim, apenas a face oratória⁹ da Retórica, que emerge e predomina no discurso político, na publicidade, no ativismo social, nas redes sociais e noutros espaços de interação no século XX. Portanto, esquece-se da Argumentação como um dos pilares da Retórica.

2.5 Reabilitação da Retórica: Nova Retórica

A reabilitação da arte retórica ocorre, especialmente, a partir da publicação do *Tratado da Argumentação*, de Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca, em 1958. Desde então, as definições de Retórica correntes tentam exprimir o seu carácter argumentativo. A definição de Retórica adotada por Reboul (2004) exprime-se como “a arte de persuadir pelo discurso”. Inspirada em Aristóteles, essa definição visa a levar à conclusão de que a função da Retórica é persuadir, e que a linguagem é o meio de realizar a persuasão. Além disso, a Nova Retórica¹⁰ dispõe, acima de tudo, sobre a argumentação como princípio básico de toda Retórica¹¹.

Podem-se apontar duas direções principais para o sentido do termo retórica na atualidade, segundo Reboul (2004): a de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014[1958]), para quem a retórica é a arte de argumentar e visa a convencer, sendo, nessa perspectiva, os gêneros públicos formais o material preferido para análise, tais como: textos religiosos, jurídicos, políticos e filosóficos; e a de Morier, Genette, Gohen e o Grupo μ , para quem a Retórica é o estudo do estilo, sendo esse último entendido como o estudo das figuras de Retórica, a fim de caracterizar um texto como literário.

O elemento comum entre essas duas posições é que elas se localizam na retórica, e, segundo Reboul (2004), a importância de ambas provém da possibilidade de se perceber a

⁹ Quanto à face oratória da Retórica, ver Reboul (2004).

¹⁰ “A Nova Retórica” é o subtítulo da monumental obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014[1958]) e, comumente, designa o renascimento dos estudos retóricos voltados à argumentação, a partir de 1958 (MAINGUENEAU, 2015).

¹¹ Ver-se-á, ainda nesta seção, que a argumentação é um processo crítico, que inter-relaciona, em um quadro participativo, orador, auditório e seus discursos.

articulação entre argumentos e estilo, portanto, da funcionalidade dessas posições para o estudo retórico de textos.

Assim, não é surpreendente que a Retórica, em muitos aspectos, permaneça relevante. Suas propriedades mencionadas anteriormente – seu valor exemplar em momentos de maior liberdade de expressão, sua influência sobre o desenvolvimento dos discursos e sua maneira privilegiada de considerar a articulação entre argumentos e estilo de modo funcional – já fornecem razão suficiente para ser colocada em destaque nos estudos de gêneros discursivos. É, precisamente, na linguagem que melhor se apresenta a liberdade de expressão. A possibilidade de argumentação explícita não é somente indício de maior liberdade, como também é sugestiva de desenvolvimento dos meios linguísticos de interação e expressão, os textos.

2.6 Tríade Argumentativa

Barthes (1975, p. 16) observa que cada um dos três livros que compõem a *Retórica*, de Aristóteles, está relacionado a um elemento da tríade *ethos*, *pathos* e *logos*. No Livro 1, o livro do orador (*ethos*), trata, principalmente, da concepção dos argumentos, “na medida em que dependem do orador, de sua adaptação ao público, isso segundo os três gêneros reconhecidos de discurso (judicial, deliberativo, epidíctico)” (BARTHES, 1975, p.16); no Livro 2, o livro do auditório (*pathos*), analisam-se as emoções (as paixões) e também os argumentos, “mas desta vez na medida em que são *recebidos* (e não mais, como antes, *concebidos*)” (Idem, 1975, p.16) [grifos do autor], ou seja, trata-se da disposição do auditório; já no Livro 3, o livro do discurso (*logos*), Aristóteles reflete sobre o peso argumentativo das figuras, além de abordar a *taxis* ou a *dispositio*, isto é, a ordem das partes do discurso (BARTHES, 1975, p.16).

Assim, de acordo com Aristóteles, “as provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: umas residem no caráter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar” (2012, p.13). E todo discurso estaria, em princípio, marcado por esses tipos de argumentos que dão o seu tom: *ethos* e *pathos*, de ordem mais afetiva, e o *logos*, mais racional.

Tradicionalmente, essa tríade foi utilizada para definir tipos de argumento que o orador deveria buscar após determinar o gênero de discurso (REBOUL, 2004). Assim, a tríade clássica também foi usada para descrever gêneros de discurso, conforme aspectos

argumentativos. Por exemplo, Reboul (2004, p. 46) esclarece, ao comentar o pensamento aristotélico sobre a classificação dos gêneros do discurso em judiciário, deliberativo e epidíctico, que se, de um lado, Aristóteles não entrou em detalhes sobre o estilo de cada um deles; de outro, “mostra durante longo tempo que o tipo de argumentação dos três não é o mesmo”. Dessa forma,

o judiciário, que dispõe de leis e se dirige a um auditório especializado, utiliza de preferência raciocínios silogísticos (entimemas), próprios a esclarecer a causa dos atos. O deliberativo, dirigindo-se a um público mais móvel e menos culto, prefere argumentar pelo exemplo, que, aliás, permite conjecturar o futuro a partir dos fatos passados [...]. Quanto ao epidíctico, recorre sobretudo à amplificação, pois os fatos são conhecidos pelo público, e cumpre ao orador dar-lhes valor, mostrando sua importância e nobreza (REBOUL, 2004, p. 46).

Os argumentos foram assim classificados por Aristóteles em correspondência aos três elementos que compõem o discurso argumentativo: aquele que fala (*ethos*), aquilo sobre o que se fala (*logos*) e aquele a quem se fala (*pathos*). A tríade argumentativa pode ser entendida como um intrincado jogo de representações entre os interlocutores (orador e auditório) no discurso. Cabe salientar que a tríade argumentativa deve ser encarada como uma construção argumentativa, em que a presença de um elemento atesta a presença do outro.

Cabe ainda salientar que, do ponto de vista dos estudos textuais e discursivos, a contribuição de Aristóteles (2012) para a análise da argumentação não se restringe à identificação dos elementos do discurso persuasivo (*ethos*, *pathos* e *logos*), pois, talvez, sua mais instigante contribuição tenha sido afirmar que o *ethos* só constitui prova argumentativa quando se mostra pelo discurso, ou seja, o *ethos* do orador resulta exclusivamente da sua capacidade discursiva.

1.6.1 *Ethos*

Segundo Barthes (1975), *ethè*¹² é o conjunto de caracteres de um orador para causar certa impressão – confiabilidade, competência, franqueza etc. – em um auditório. Na verdade, Barthes (1975) recomenda que se use o termo *tomos*¹³ e não de caracteres, pois o *ethos* não é uma expressão – de algo interior a ser revelado –, mas uma aparência – aquilo que aparece –

¹² Barthes (1975) e Fiorin (2015) oscilam quanto à pontuação do plural do termo grego *ethos*: *ethè*, para o primeiro; e *éthe*, para o segundo. Como se prescinde de todo tipo de esclarecimento sobre a língua grega nesta pesquisa, prefere-se a forma utilizada por Fiorin (2015), por se tratar de publicação mais recente.

¹³ Maingueneau (2016, p.72) defende que “o termo ‘tom’ apresenta a vantagem de valer tanto para o escrito quanto para o oral: pode-se falar do ‘tom’ de um livro.”

do orador. Por isso, Fiorin (2015, p. 70) afirma: “o *éthos* é uma imagem do autor, não é o autor real; é um autor discursivo, um autor implícito”.

O *ethos* não se explicita no enunciado – no dito –, mas na enunciação – no processo de dizer. Nas palavras de Barthes, “o *éthos* é, no sentido próprio, uma conotação: o orador enuncia uma informação e, *ao mesmo tempo*, diz: eu sou isto, não sou aquilo” (1975, p.78) [grifo do autor]. O *ethos* é elaborado no processo de enunciação, como inferência, e não se torna, necessariamente, o tema da enunciação. Ele pode ser tomado, então, como um efeito de discurso. A partir de Barthes (1975), Fiorin (2015) exemplifica o processo de construção do *ethos* pelo discurso:

Quando um professor diz *eu sou muito competente*, está explicitando uma imagem sua no enunciado. Isso não serve de prova, não leva à construção do *éthos*. O caráter de pessoa competente constrói-se na maneira como organiza as aulas, como discorre sobre os temas, etc. (FIORIN, 2015, p.70) [grifo do autor].

Para Barthes, o orador *mostra*, pelo discurso (*logos*), o seu *ethos* ao auditório (*pathos*), sem declará-lo explicitamente. “Não se trata, pois, de uma psicologia expressiva, mas de uma psicologia imaginária (no sentido psicanalítico): eu devo significar o que quero ser *para o outro*” (BARTHES, 1975, p. 77) [grifos do autor].

A expressão “ser *para o outro*” significa que é em face do auditório social que o orador erige o seu *ethos*. Não por acaso, Aristóteles classificou os gêneros do discurso retórico conforme diferentes auditórios e os *éthe* correspondentes para inspirar confiança: *phrónesis*, *areté* e *eúnoia*.

O orador que se utiliza da *phrónesis* se apresenta como sensato, ponderado e constrói suas provas muito mais com os recursos do *logos* do que com os do *páthos* ou do *éthos* (em outras palavras, com recursos discursivos); o que se vale da *areté* se apresenta como desbocado, franco, temerário e constrói suas provas muito mais com os recursos do *éthos*; o que usa a *eúnoia* apresenta-se como alguém solidário com seu enunciatário, como um igual, cheio de benevolência e de benquerença e erige suas provas muito mais com base no *páthos* (FIORIN, 2015, p.71).

Como se afirmou antes, o *ethos* constitui-se como um efeito de discurso, portanto, não pertence ao domínio da língua, mas do discurso. Ele faz parte do empreendimento argumentativo, ou seja, é constituído pelo discurso. Por isso, Aristóteles ressalva que o *ethos* deve ser resultado da atividade discursiva e não de uma avaliação prévia sobre o caráter do orador. “Persuade-se pelo caráter [*ethos*] quando o discurso é proferido de tal maneira que deixa a impressão de o orador ser digno de fé. (...) É, porém, necessário que esta confiança seja resultado do discurso e não de uma opinião prévia sobre o caráter do orador.”

(ARISTÓTELES, 2012, p.13). Como efeito de discurso, o *ethos* é “a impressão de o orador ser digno de fé”.

Segundo Fiorin (2015), o *ethos* do orador é constituído pelo discurso de três espécies de caráter ou, na terminologia de Barthes (1975), tons: *phrónesis*, *areté* e *aúnoia*. Esses caracteres ou tons são: para *phrónesis*, o bom senso, a prudência e a ponderação; para a *areté*, a virtude, a coragem e a justiça; e para a *eúnoia*, a benevolência, a solidariedade e a simpatia.

O *tom* do *ethos* deve ser notado pelo auditório sem que o orador, necessariamente, o declare explicitamente no discurso. Se o *ethos* é uma impressão do caráter do orador que pode ser captada diretamente pelo auditório, seu estatuto não deve ser avaliativo, mas compreensivo, acolhedor. De fato, o auditório acolhe o *ethos* do orador como digno ou não de fé. Ser digno de fé, nesse caso, quer dizer ser crível, parecer confiável em face de um auditório social.

Ainda com relação ao fato de o *ethos* ser explicitado na enunciação e não no enunciado, a perspectiva pragmática de Dascal (2016) fornece uma riquíssima discussão acerca da argumentação pelo caráter¹⁴. Dascal (2016) pressupõe que o *ethos* não é constituído, propriamente, por proposições¹⁵, isto é, por expressões verbais de juízo que o orador pronuncie de si mesmo – “Sou justo, sou honesto, sou gentil, etc.” – e/ou por aquelas que lhe sejam atribuídas por outrem – “Ele é vil, é fraco, é desonesto, etc.” Ao contrário, “(...) a ‘prova pelo ethos’ se funda em processos inferenciais, ou seja, cognitivos, que não são uma substância diferente dos processos pragmáticos normais de interpretação de enunciados” (DASCAL, 2016, p.58).

Assim, para Dascal (2016), o *ethos* mostra-se pelo discurso, sem *ser necessariamente* dito, explicitado nele. Diferentemente de Fiorin (2015) que se esteia em Barthes (1975) para concluir que uma consideração acerca do caráter do orador explicitada no enunciado “não serve de prova, não leva à construção do *éthos*” (2015, p. 70), Dascal admite que “há argumentos ‘ethoticos’ nos quais a atribuição de propriedades de caráter é chamada a exercer um papel cognitivo, que não difere do de outras premissas ou conclusões de um

¹⁴ Eggs (2016:27) ressalva que, no interior da Retórica de Aristóteles, o termo *éthos* recebe, além de uma conotação moral, uma conotação neutra. “Encontramo-nos, portanto, na Retórica de Aristóteles, diante de dois campos semânticos *opostos* ligados ao termo *ethos*: um, de sentido moral fundado na *epiétkeia*, engloba atitudes e virtudes como *honestidade*, *benevolência* ou *equidade*; outro, de sentido neutro ou ‘objetivo’ de *héxis*, reúne termos como *hábito*, *modo* e *costume* ou *caráter*” (grifos do autor). Ele declara, ainda, que sua tarefa será mostrar “que essas duas concepções não se excluem, mas constituem ao contrário, as duas faces necessárias a qualquer atividade argumentativa” (EGGS, 2016:30).

¹⁵ Embora, como se verá logo mais, elas possam incidir sobre as atribuições de caráter do orador, para compor, eventualmente, o seu *ethos*.

argumento” (2016, p. 60). Por exemplo, os argumentos *ad hominem*¹⁶ e *ad verecundiam*¹⁷, em que, nesses casos, as atribuições de caráter do orador tornam-se uma parte do conteúdo explícito das proposições.

Dascal centra-se na discussão do “‘efeito’ direto¹⁸, não tematizado” (2016, p. 60) do *ethos* do orador em oposição à força da sua tematização explícita. Então, Dascal (2016) formula uma distinção entre a projeção de caráter do orador e a tematização de caráter do orador. A projeção de caráter do orador segue por um canal discursivo¹⁹(ou não), cuja informação não proposicional transmitida é mais “absorvida” pelo auditório do que “aceita” por ele, já que a ideia de admissibilidade requer que, existindo proposições, estas sejam submetidas explicitamente à atenção do auditório. Além disso, aparentemente, ela apresenta a vantagem de ter mais força do que a tematização do caráter, “na medida em que essa sugere a possibilidade de seu questionamento, enquanto aquela o faz passar por ‘natural’ (...)” (DASCAL, 2016, p.60).

(...) se a percepção de um caráter projetado afeta a avaliação de um argumento pelo auditório e se, além disso, como vimos, as propriedades de caráter são absolutamente relevantes para a avaliação de um argumento quando são tematizadas explicitamente, então não há nenhuma razão para supor que elas perdem seu valor argumentativo e sua relevância quando não são tematizadas, mas apenas projetadas pelo locutor e absorvidas pelo auditório. Nos dois casos a credibilidade do locutor afeta a plausibilidade de seus argumentos (DASCAL, 2016, p.61).

Desse modo, tanto o *ethos* projetado, quanto o *ethos* tematizado contribuem, de formas distintas, para a argumentação. Defende-se que há casos em que o argumento pelo *ethos* pode vir explicitado no enunciado como parte de sua tematização, ao lado de casos “em que não se invocam explicitamente as propriedades de caráter, mas em que é mais o comportamento (discursivo ou não discursivo) do locutor que aumenta ou diminui o grau de confiança, de especialidade, de honestidade etc. que lhe é atribuído” (DASCAL, 2016, p. 63). Conforme Dascal, portanto, ambos os casos são relevantes para argumentação pelo *ethos*.

¹⁶ Segundo Fiorin (2015, p. 171), “(...) argumento, em que não se discute os méritos intrínsecos do ponto de vista ou da dúvida do oponente, mas se desqualifica o adversário como interlocutor sério, apresentando-o com (sic) alguém incompetente, não confiável ou inconsequente (...)”.

¹⁷ Conforme Fiorin (2015, p. 175), esse argumento também é chamado “argumento de autoridade”. Quando utilizado, “o objetivo é levar a plateia a aceitar um ponto de vista, baseando-se na autoridade de quem o enuncia, no seu conhecimento especializado, na sua credibilidade ou na sua integridade pessoal”.

¹⁸ O adjetivo “direto”, aqui, quer dizer não ser mencionado, não ser explicitado como explica o auto, mais adiante, na passagem acerca da contribuição do *ethos* projetado para argumentação: “Essa contribuição é ‘direta’, eu lembro, no sentido de que ela é estabelecida sem ser mencionada” (DASCAL, 2016, p. 60).

¹⁹ Incluem-se aqui as informações ditas “contextuais”. A esse respeito, Dascal esclarece: “há tempo que os pragmaticistas não consideram mais ‘paralinguísticas’ as informações que provem dos gestos, da orientação do olhar, da expressão facial, do tom de voz etc. Elas são de fato consideradas fazendo parte da atividade discursiva que, sem elas, seria incompleta e insuficiente” (2016, p. 62).

Eggs (2016) argumenta que o *ethos* engloba três razões – ou as três “espécies” às quais se refere Fiorin (2015): *phrónesis*, *areté* e *eúnoia*, as quais, por sua vez, podem ser atribuídas, respectivamente, ao *logos*, ao *ethos* e ao *pathos*, sendo salutar, portanto, visualizar o *pathos* e o *logos* diante do *ethos*. É isso que será feito logo a seguir, a começar pelo estudo do *pathos*.

2.6.2 *Pathos*

O *pathos* liga-se à noção de auditório como sendo a capacidade analítica de o orador sentir, definir as paixões de um auditório para alcançá-lo, isto é, persuadi-lo. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 22), o auditório é formado por aqueles a quem a argumentação se destina. Ele é uma construção do orador, isto é, não existe independentemente desse. “O auditório presumido é sempre, para quem argumenta, uma construção mais ou menos sistematizada” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p.22).

Atendendo a que o persuasivo é persuasivo para alguém (ou é persuasivo e crível imediatamente e por si mesmo, ou parece sê-lo porque demonstra mediante premissas persuasivas e convincentes), e atendendo a que nenhuma arte se ocupa do particular – por exemplo, a medicina, que não especifica o que é remédio para Sócrates ou Cálías mas para pessoas da sua condição (pois isso é que é próprio de uma arte, já que o individual é indeterminado e não objeto de ciência) –, tampouco a retórica teorizará sobre o provável para o indivíduo – por exemplo, para Sócrates ou Hípias –, mas sobre o que parece verdade para pessoas de uma certa condição [...] (ARISTÓTELES, 2012, p.16).

Se a Retórica não teoriza sobre o provável para o sujeito, mas sobre o que é verossímil para “pessoas de uma certa condição”, ela não trabalha com o sujeito-ilha, isolado de certa comunidade; além disso, não deve ser uma tarefa fácil determinar a extensão do auditório, para captar o seu *pathos*, já que seu tamanho pode variar consideravelmente.

[Um auditório] Pode ser do tamanho de um país, durante uma comunicação em rede nacional de rádio e televisão, pode ser um pequeno grupo, dentro de uma empresa, mas pode ser apenas uma única pessoa: um amigo, um cliente, ou um namorado ou namorada (ABREU, 2009, p.39).

Ainda que um auditório compreenda uma única pessoa, ele deve ser considerado como um auditório social, que se constrói por meio do discurso. Ele não deve ser tratado como um mero inventário de traços, valores ou perfis sociais que, de forma automatizada, aderem ao

discurso; ele está no discurso com parte deste. Modernamente, pode-se dizer que o auditório vem impresso no texto, escrito e oral, sob a forma de índices verbais e não verbais²⁰.

Mesmo diante de um *ethos*, cujo auditório poderia ser facilmente identificado através de uma rede estruturada de informação, pautada em princípios editoriais como o “leitor da revista semanal X” ou o “ouvinte da rádio Y” etc., deve-se buscar, como o fez Oliveira (2012), as marcas de “seleção” de um auditório social particular no *logos*²¹.

Com efeito, quando profere um discurso, o orador assume um auditório social particular. Desse modo, o auditório social habita o discurso, ou melhor, faz parte do discurso e deve ser buscado nele. Isso corrobora a seguinte ressalva: “o importante, para quem se propõe persuadir efetivamente indivíduos concretos, é que a construção do auditório não seja inadequada à experiência” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 22).

Para Abreu (2004, p. 40), há, por um lado, o auditório universal, como “um conjunto de pessoas sobre cujas variáveis não temos controle”, e, por outro lado, o auditório particular, enquanto “um conjunto de pessoas cujas variáveis controlamos.” Segundo Bakhtin, no entanto, “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções, suas motivações, apreciações, etc.” (1979, p. 98) [grifo do autor]. O *ethos* do orador constrói-se em meio às expectativas de ressonância social, isto é, o orador sempre busca alcançar um auditório social possível em um quadro sócio-histórico reconhecível. Por isso, deve-se ponderar sobre o auditório universal ou, nas palavras de Bakhtin, os discursos “*urbi et orbi*”.

Se algumas vezes temos a pretensão de pensar e de exprimir-nos *urbi et orbi*, na realidade é claro que vemos ‘a cidade e o mundo’ através do prisma do meio social concreto que nos engloba. Na maior parte dos casos, é preciso supor, além disso, um *certohorizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte da nossa moral, do nosso direito (BAKHTIN, 1979, p.98) [grifos do autor].

O auditório universal constitui, conforme Reboul (2004), portanto, um “ideal argumentativo”.

O orador sabe bem que está tratando com um auditório particular, mas faz um discurso que tenta superá-lo, dirigido a outros auditórios possíveis que estão além dele, considerando implicitamente todas as suas expectativas e todas as suas objeções. Então, o auditório universal não é um engodo, mas um princípio de

²⁰ No Momento retórico-participativo 1, abrem-se as análises por meio da identificação de índices verbais (e não verbais) ou marcadores conversacionais que sinalizam as investidas do orador (*ethos*) sobre o auditório (*pathos*).

²¹ Contudo, não se descarta o papel do canal comunicacional na realização do *logos*.

superação, e por ele se pode julgar da qualidade de uma argumentação. (REBOUL, 2004, p.93-4)

Quando um orador apresenta um argumento, *acredita* na disposição do auditório social a que se dirige para aderir àquele argumento. Não interessa, ao fim e ao cabo, se o orador acredita em si mesmo, mas se, aos olhos do auditório, ele é digno de confiança. “O importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem se dirige” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p.27).

A disposição do auditório para confiar no orador, Aristóteles deu o nome de *pathos*. “O *páthos* não é a disposição real do auditório, mas uma imagem que o enunciador tem dele”, observa Fiorin (2015, p.74). Essa disposição do auditório “coage”, até certo ponto, a atuação do orador (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p.27). Ela poderá variar entre um auditório constituído por leigos ou por especialistas, por um adulto ou por uma criança etc.²² conforme os valores nele implicados. Em todo caso, o orador tenderá a não ultrapassar os limites de um “*horizonte social*” particular.

2.6.3 *Logos*

Para Aristóteles, os entimemas (ou silogismos retóricos) são o verdadeiro “corpo da prova”(2012, p. 6) em Retórica, ou seja, o *logos*. Por sua vez, Eggs lembra: “[...]o lugar que engendra o ethos é [...] o *logos* do orador, e esse lugar se mostra apenas mediante as escolhas feitas por ele” (2016, p.31) [grifo do autor].

Para Aristóteles, o *ethos* constituiu uma prova retórica se resultar de um efeito de discurso, isto é, ele se liga ao *logos*. À proporção que se dá o desdobramento do *logos*, ou seja, a argumentação pelo discurso, o *ethos* e o *pathos* mostram-se. O *logos*, portanto, convence, enquanto o *ethos* e *pathos* persuadem.

O que é preciso reter inicialmente aqui é o fato de que (...) o *logos* convence *em si e por si mesmo*, independentemente da situação de comunicação concreta, enquanto o *ethos* e *pathos* estão sempre ligados à problemática específica de uma situação e, sobretudo, aos indivíduos concretos nela implicados (EGGS, 2016, p.41) [grifo do autor].

²² Constitui, aliás, argumento desestabilizador do oponente o orador atribuir-lhe, em um debate, e deliberadamente, um *pathos* visivelmente incompatível com a sua condição. Em geral, o efeito daí resultante é de censura, na medida em o oponente se vê em situação constrangedora. Por exemplo, um adulto tratado como se fosse uma criança.

À medida que o *logos* se desdobra em relação ao *ethos* e ao *pathos* é que a argumentação adquire valor, ou um significado particular para os participantes. Como afirma Eggs (2016), *ologos* é uma forma de produzir convencimento, que não pode ser identificada e classificada à parte de uma situação concreta, sem aplicação. Quando diante do *ethos*, o *logos* se torna prático (*phrónesis*). “[...] a *phrónesis*, estando ligada à situação concreta, que inclui necessariamente a pessoa do orador, não pode se manifestar senão mediante sua personalidade, sua ‘autoridade pessoal’” (EGGS, 2016, p.42).

Convencer é, conforme Abreu (2009, p.25), “saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando.” Já persuadir é saber “gerenciar relação, é falar à emoção do outro” (ABREU, 2009, p.25). A persuasão retórica consiste, nesse sentido, em levar um auditório a crer em algo.

Portanto, não é suficiente para o orador utilizar argumentos – convencer –, é preciso também saber utilizá-los, conforme a situação concreta em que argumenta, isto é, importar-se com o auditório (ABREU, 2009) – ser persuasivo –, quer dizer: pôr os argumentos em funcionamento para conquistar a adesão do auditório. Por isso, os argumentos vão além de um modelo classificatório, são, também, verdadeiras substâncias argumentativas. É nesse sentido que a expressão *tipos de argumento* será empregada no item a seguir.

2.6.3.1 Tipos de argumento

O interesse aqui se volta, então, para a exposição de “formas” argumentativas. Entende-se por argumento *os elementos (verbais e não verbais) utilizados pelos participantes do debate para persuadir*. Nessa perspectiva, argumento não deve ser apenas o que aparece, o que se vê ou o que se ouve a partir da superfície, ou seja, o que está explícito em estruturas linguísticas. Sabe-se que a elaboração de um texto é um processo que se constitui na atividade social em que os interlocutores estão inseridos e que, para tanto, estes carecem de mobilizar conhecimentos acerca da atividade interativa e acerca de sua natureza sociocognitiva para argumentar (ANTUNES, 2005).

Em nenhum momento, deve-se esquecer de que a argumentatividade dos discursos não se limita ao fato de se cumprir certo procedimento formal na superfície textual. Portanto, fala-se de argumento para entender, com um pouco mais de clareza, como e por que eles, na relação com o funcionamento situado dos textos (logo, no interior de um “quadro participativo”), contribuem para o processo de persuasão pelo discurso (*logos*).

Entende-se que “argumentar é (...) construir um discurso que tem a finalidade de persuadir” (FIORIN, 2015, p.69), e que um argumento pode ser um enunciado que sustenta uma tese. Fiorin (2014) explica que, etimologicamente, o termo “argumento” significa iluminar uma ideia (tese).

Não podemos esquecer-nos de que a palavra *argumento* é formada com a raiz *argu-*, que significa ‘fazer brilhar, cintilar’ e que está presente nas palavras portuguesas *argênteo argentário, argento, argentar, argentaria, argentífero*, todas provindas do latim *argentum*, ‘prata’. O argumento é o que realça, o que faz brilhar uma ideia (FIORIN, 2014, p.27) [grifos do autor].

Uma tese (ou ideia) pode ser enunciada explicitamente (como tópico conversacional²³) para ser defendida, como no exemplo abaixo, em que D18 apresenta explicitamente a tese “*a mulher tem de ficar em casa cuidando da família*”²⁴; e apresenta argumentos a seu favor: “*porque o homem sai mais. Ele não fica muito tempo em casa, sai[, por exemplo,] para trabalhar*”:

D18: mas porque o homem ... o homem sai mais entendeu? o homem não fica muito tempo em casa para ver sai para trabalhar e é essa ... a mulher é quem é quem/ do melhor/ no meu ponto de vista né? que a mulher tem que ficar em casa cuidando da da família...

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_05.

Ou a tese pode ser inferida pelo auditório, à maneira do que ocorre na passagem a seguir, em que D9 infere a tese “o homem tem mais direito que a mulher” da fala de D18, embora D18 não a tenha enunciado:

D18: eu falo assim:: que:: o homem/ a mulher não ... num tem essa liberdade de sair para algum canto prum (show) ... entendeu?
 D9: se ele fala que o homem tem mais direito que a mulher ele tá..
 D18: [não não tem mais direito tem mais liberdade

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_05.

Desse modo, define-se argumentação como o uso da linguagem para provocar inferências úteis e necessárias para intensificar a adesão do auditório ao ponto de vista defendido pelo orador.

²³ Segundo Marcuschi (1998, p.77), tópico conversacional é “algo sobre o que conversar”.

²⁴ Estes exemplos foram retirados e adaptados do *corpus* desta pesquisa. Nesta seção, eles são empregados a título de exemplo, mas serão cuidadosamente analisados na seção de análise.

Em geral, os argumentos são classificados em tipos²⁵. Esses tipos “são definidos em função da natureza das proposições” (FIORIN, 2015, p.150). Uma proposição consiste em expressar um juízo acerca de algo (DASCAL, 2016). Portanto, os tipos argumentativos levam em conta se esse juízo é de natureza indutiva, dedutiva ou intuitiva. Por isso, diz-se, por exemplo, que os argumentos a partir da indução e da dedução são do tipo quase lógico, uma vez que compartilham de traços que os aproximam da lógica formal.

Nessa perspectiva, conforme Fiorin (2015)²⁶, os argumentos podem ser distribuídos em quatro tipos:

1. *Argumentos Quase Lógicos*: “são os que lembram a estrutura de um raciocínio lógico, mas suas conclusões não são logicamente necessárias” (FIORIN, 2015, p.116).
2. *Argumentos Fundamentados na Estrutura do Real*: são baseados em relações consideradas existentes no mundo objetivo.
3. *Argumentos que Fundamentam a Estrutura do Real*: são empíricos e criam a estrutura do real, apresentando nexos não vistos antes.
4. *Argumentos que Dissociam Noções*: são os que separam ideias em pares hierarquizados e servem para evidenciar incompatibilidades.

Os argumentos quase lógicos aproveitam-se dos princípios da lógica formal, para tirar deles conclusões não necessárias. Os princípios do raciocínio lógico são três: i) identidade; ii) não contradição; e iii) terceiro excluído (FIORIN, 2015). O princípio da identidade afirma que *a* é igual a *b*. São argumentos quase lógicos baseados nesse princípio: definição, comparação, reciprocidade, transitividade, inclusão/divisão, regra de justiça, entre outros.

O *argumento por definição* pode ser, conforme Abreu (2009), lógico, normativo, etimológico e expressivo. Uma definição lógica segue o esquema *Termo = {gênero + diferença 1 + diferença 2 + ... + diferença n}*; uma definição normativa apoia-se no sentido que uma palavra recebe em um determinado discurso, tal com a palavra vida no discurso

²⁵Para Abreu (2009, p. 65), há “técnicas argumentativas”, que compreendem dois grupos de argumentos (os *argumentos quase lógicos* e os *argumentos que fundamentam a estrutura do real*), e há as “falácias formais”, que seriam “argumentos falsos”, segundo o autor. Contudo, essa distinção não parece ter razão de ser, pois, do ponto de vista dos estudos da linguagem, um texto não deve ser analisado pelo seu valor de verdade, mas pela sua textualidade. Além disso, o critério “verdadeiro vs. falso”, utilizado por Abreu (2009) para classificar os argumentos, pode até fazer sentido em contexto filosófico ou jurídico, mas não em uma análise retórica moderna, pois “hoje, a teoria da argumentação não pode pensar o debate em termos de uma ‘racionalidade normativa’”. (FIORIN, 2015, p. 215)

²⁶ A distribuição dos argumentos entre os tipos argumentativos proposta por Fiorin (2015) difere, em alguns pontos, da praticada por Reboul (2004), embora ambos se apoiem, em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014).

médico-científico, ou no discurso religioso; uma definição etimológica apoia-se na origem das palavras; uma definição expressiva “depende de um ponto de vista” (ABREU, 2009, p.55).

O exemplo a seguir constitui uma definição expressiva de “dignidade”:

(1) M: a questão da dignidade é no sentido de uma mulher poder ocupar os mesmos cargos que os homens ocupam sem ela deixar de ser mulher...

Fonte: Corpus da pesquisa, Debate_05.

O argumento por comparação ocorre quando “não se toma o objeto em si, expondo suas características ou suas funções, mas se escolhe outro objeto mais conhecido e se fazem aproximações entre eles” (FIORIN, 2015, p.122), para identificá-los ou para diferenciá-los.

(2) D1: sim mas a dignidade e diferente de superação porque superação vem da história né?

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_05.

No exemplo (2), D1 constrói uma comparação ao diferenciar, a sua maneira, dignidade de superação.

O *argumento da reciprocidade* afirma que há valores mútuos (FIORIN, 2015).

(3) M: quem concorda com D11 que o problema está na educação? /.../

D3: éh:: um exemplo é:: eu esqueci que a gente até estudou sobre ela... que ela escrevia poemas... que ela era criticada pela sociedade...

A: Flor Bela Espanca ((a professora sopra o nome da escritora))

D3: é: isso... aí vem a questão quem criticou ela? tanto homens como mulheres /.../

Fonte: Corpus da pesquisa, Debate_05.

O exemplo (3) apela para o fato de que as críticas contra a escritora vinham de ambos os sexos, isto é, eram recíprocas (“*tanto homens como mulheres*”).

O *argumento da transitividade* afirma que a propriedade x de a vale para todos os seres que se identificam com a .

(4) D3: /.../ da criação desde pequeno mulher foi feita pra isso é pra bordar cuidar da casa e dos filhos... e homem foi feito pra trabalhar e homem pode crescer trabalhar em qualquer setor que ele quiser... mulher não pode se separar não pode ser divorciada.. aí tem essa questão é (por causa da educação?) sim...

Fonte: Corpus da pesquisa, Debate_05.

No exemplo (4), sustenta-se que determinados papéis sociais são transmitidos pela criação (ou educação) para homens e mulheres.

Os *argumentos de inclusão e de divisão* apelam para a relação entre o todo e as partes, para criar um vínculo de identidade. Quando se considera que “o que vale para as partes vale para o todo” (FIORIN, 2015, p. 128), trata-se do argumento de divisão; quando se transfere uma propriedade do todo para as partes, trata-se do argumento de inclusão. Por exemplo:

(5) D11: ah sim o machismo realmente existe... é mais que notório /.../ o Brasil ((incompreensível)) é um país arcaico... muito preso à:: tradição seja de:: igreja à sua cultura JOvemqualque::r coisa que ele aprende na sua infância com o seu pai com seu avô...

Fonte: Corpus da pesquisa, Debate_05.

O exemplo (5) constitui um argumento de inclusão, uma vez que, nele se atribuem propriedades do todo, “Brasil”, para as partes, “habitantes”. Assim, se o Brasil é arcaico, os seus habitantes também o são.

O *argumentum a pari* ou *regra de justiça*, segundo Fiorin (2015, p. 132), “é aquele que postula que casos semelhantes têm que ter tratamentos semelhantes (...)”. Por exemplo:

(6) D3: /.../ se o homem trai a mulher é porque ele é o cara ele é o galã ele é o bambambã ele (pega) todas... e se a mulher trai o homem ela é o quê?
A: rapariga rapariga galinha rapariga raparigarapariga
D3: aí já começa daí ((alguém tosse))(vêm) as questões sociais entre amigos e os familiares desde ((incompreensível)) eu acho assim.

Fonte: Corpus da pesquisa, Debate_05.

No exemplo (6), D3 busca mostrar que a regra de justiça foi quebrada, uma vez que a mesma atitude (“traição”) recebe julgamentos distintos se praticada por um homem ou por uma mulher.

O princípio da não contradição afirma que *a* não pode ser *a* e não ser *a* ao mesmo tempo e na mesma relação. São argumentos construídos a partir desse princípio: retorsão, *reductio ad absurdum* argumento probabilístico.

O *argumento por retorsão* ocorre quando um argumento volta-se contra aquele que o enunciou (FIORIN, 2015); o *reductio ad absurdum*, segundo Fiorin (2015, p.143), “argumento apagógico” consiste em admitir, provisoriamente, uma proposição e dela tirar conclusões absurdas, mostrando que ela é falsa; por sua vez, o argumento probabilístico “está fundado numa lógica quantitativa, fazendo apelo à maioria, seja ela numérica, seja ela

veiculada por sintagmas do tipo ‘clamor popular’, ou *bom senso*, considerando um atributo da maioria” (FIORIN, 2015, p.144) [grifo do autor].

(7) D3: /.../ vamos supor que meu avô é uma suposição meu avô ele não estudou... aí ele vai ter sempre aquele pensamento machista?... ele pode muita gente pode estudar muitos homens podem estudar e continuarem sendo éh machistas... mas, quem não estudou tem muito mais chance de ter esse pensamento machista...

Fonte: Corpus da pesquisa, Debate_05.

(7) é um exemplo de argumento probabilístico. Para D3, quem estudou está, probabilisticamente, mais distante de um pensamento machista.

O princípio do terceiro excluído admite, segundo afirma Fiorin (2015), que uma proposição tem de ser verdadeira ou falsa, não havendo uma terceira possibilidade.

O *argumento do terceiro excluído* é o argumento do “quem não está conosco está contra nós” (FIORIN, 2015, p.146). Nele, polarizam-se duas posições, que se apresentam como únicas possibilidades existentes e, portanto, incontornáveis. Isso significa que é impossível não aceitar uma das duas posições e que, ao mesmo tempo, não se pode aceitar uma sem abrir mão da outra.

Outro argumento sustentando no princípio do terceiro excluído é o dilema. Trata-se de um argumento que apresenta duas alternativas, cujo desdobramento leva a uma conclusão “idêntica, necessária e única” (FIORIN, 2015, p.146), da qual não se pode escapar.

(8) D9: éh:: o índio não vai querer morar aqui na cidade mas e a gente também não vai querer morar no lugar onde eles vive

Fonte: Corpus da pesquisa, Debate_01.

No caso do exemplo (8), quando confrontado com a questão se os índios devem ser incluídos na sociedade moderna, D9 cria uma disjunção tal que, escolhida qualquer uma das alternativas (os índios devem vir para a cidade ou deve-se ir ao encontro deles?), a conclusão será sempre a mesma (negativa).

Um segundo tipo de argumento são os *argumentos fundamentados na estrutura da realidade*. Eles se baseiam na realidade tal como se acredita que ela exista, isto é, sustentada por relações de causalidade, sucessão coexistência e hierarquização (FIORIN, 2015).

O *argumento das causas necessárias e suficientes* supõe que “uma condição necessária para ser X assegura que tudo o que for X satisfaz essa condição, mas não garante

que tudo o que satisfaz essa condição seja X (não é uma condição suficiente)” (FIORIN, 2015, p.156).

(9) D3: /.../ vamos supor que meu avô é uma suposição meu avô ele não estudou... aí ele vai ter sempre aquele pensamento machista?... ele pode muita gente pode estudar muitos homens podem estudar e continuarem sendo éh machistas... mas, quem não estudou tem muito mais chance de ter esse pensamento machista...

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_05.

No exemplo (9), que também foi empregado para o argumento probabilístico, D3 sustenta que, embora o estudo seja necessário para se combater o machismo, ele não é suficiente.

Argumento de autoridade ou *argumentum ad verecundiam* parte de uma hierarquização do poder ou do saber. Esse tipo de argumento apela para modéstia, para o respeito, para a reverência (FIORIN, 2015). “Há dois tipos de autoridade a que se pode recorrer: a da ordem do saber (o perito ou especialista) e a da ordem do poder (aquele que exerce comando sobre outros).” (Idem, p.176).

(10) M: e vocês meninos acham que as mulheres têm esse direito de ter os mesmos direitos que vocês?

D10: sim

M: por quê?

D10: até porque a nossa legislação baseada/ é baseada nisso... lá fala eu esqueci o artigo mas fala que todos os cidadãos brasileiros independente de sexo raça cor etnia ou outra situação é igual perante a lei... então se eles são igual perante a lei eles têm... tipo a mesma capacidade de exercer os cargos... /.../

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_01.

No exemplo (10), D10 utiliza um argumento de autoridade da ordem do poder quando cita a legislação brasileira.

Os *argumentos que fundamentam a estrutura do real* formam um terceiro tipo de argumento. Eles são “aqueles em que se generaliza a partir de um caso particular ou aqueles em que se transpõe para outro domínio o que é aceito num campo particular” (FIORIN, 2015, p.185). O primeiro caso diz respeito à ilustração e ao exemplo; o segundo, à analogia.

O *argumento por ilustração* serve para reforçar uma tese aparentemente aceita, concretizando uma ideia geral por meio da figurativização de um caso singular (FIORIN, 2015).

- (11) D3: /.../ até questão mesmo pela:/ da educação da da escolaridade muitas pessoas têm esse pensamento machista... vamos supor que meu avô é uma suposição meu avô ele não estudou... aí ele vai ter sempre aquele pensamento machista?... ele pode muita gente pode estudar muitos homens podem estudar e continuarem sendo éh machistas... mas, quem não estudou tem muito mais chance de ter esse pensamento machista...

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_05.

Em (11), D3 recorre à ilustração não para comprovar, com dados verídicos (afinal, trata-se de “uma suposição”), a relação entre pensamento machista e educação/escolaridade, mas para tornar sensível (“concreta”) essa relação.

No que se refere ao *argumento pelo exemplo*, um caso singular serve para comprovar uma tese. Segundo Fiorin (2015, p.186), o peso do exemplo como argumento reside no fato de que ele seja “uma generalização fundada numa ‘história real’”.

- (12) D3: /.../ e essa questão do estupro eu diria que é mais uma questão de distúrbio mental do estropador... porque... aconteceu u::m caso um dia desses perto da casa de minha mãe de um ladrão éh:: abusar de uma mulher/ de uma senhora de 54 anos... evangélica... e usa/ ela usa saias cur/ no joelho ela sempre: longas roupas compostas... então nessa caso a roupa não fez (jus) algum ao que ele fez né a roupa não... indiciou... como é que eu posso dizer? a roupa não: quis dizer que é é ((alguém fala algo em voz baixa)) não motivou o estupro dele...

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_05.

Em (12), D3 parte de um caso singular (um ladrão abusou de uma senhora), narrado com valor de verdade (nesse sentido, observa-se a riqueza de detalhes com que D3 expõe o caso: aconteceu perto da casa de sua mãe; a senhora abusada é evangélica; ela usa roupa composta – saias no joelho, sempre longas), para generalizar que “o estupro é mais uma questão de distúrbio mental do que uma questão de roupa curta”. Nesse caso, o que distingue a ilustração do exemplo é que este lida com fatos reais, ou seja, com algo que já aconteceu, e aquela lida com representações hipotéticas, isto é, com algo que poderá acontecer.

Por sua vez, o *argumento por analogia* é utilizado para transportar o valor de verdade de um caso (conhecido) para outro (que ainda se vai conhecer/explorar). “Esse argumento tem um forte poder persuasivo, pois, nele, utiliza-se o que é conhecido para entender o que não se conhece, transpõe-se o que é válido num domínio para outro” (FIORIN, 2015, p.191).

- (13) M: e e além dessa mudanças de educação o que mais poderia ser feito então pra contribuir pra que a mulher possa cons/ construir a sua dignidade?

D12: acho que vai do caráter de cada um... se você tem o seu pensamento “ah não a mulher tem que:: ficar em casa cuidar das crianças e EU como homem vou trabalhar” se você tem esse pensamento... por exemplo uma criança pra você ensinar fazer uma coisa é mais fácil mas se você chegar pra um adulto feito se quiser impor algo pra ele é bem mais difícil... então sendo assim por exemplo a Lei Seca /.../ se você ensinar a criança hoje que ela não... deve beber e dirigir quando ela... quando ela crescer ela vai ser um adulto consciente do (perigo)... agora você chegar pra um adulto hoje e ele bebe chagar e “ah você não pode beber mais” ele vai simplesmente para e:: achar...

D13: daí nós termos muitas cada vez mais altas né[D12?

D12: [daí acho que vem a questão da multa porque:: necessariamente:: não vai ser ((incompreensível))

M: você acabou de dar um exemplo... um exemplo prático que parece útil pra questão do::: álcool e direção e e:: pra questão da dignidade feminina certo? leis também não seriam necessárias nesse sentido? não há nenhuma lei que tenha sido criada nos últimos tempos nesse sentido de de:: dar mais dignidade às mulheres?... vocês não conseguem (recordar) de nenhuma lei nesse sentido? ((alguém citou Lei Maria da Penha))... vocês acham que leis como a Lei Maria da Penha é importante... ou não? elas não...

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_05.

Em (13), M estabelece uma analogia entre a posição de D12 sobre ser mais fácil conscientizar alguém jovem sobre os perigos de dirigir sob o efeito do álcool do que um adulto e a construção da dignidade feminina.

Os *argumentos que dissociam noções* formam o quarto e último tipo de argumento. Eles lidam com pares hierarquizados, como essência/aparência, meio/fim, ato/pessoa, subjetivo/objetivo, entre outros (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2014). No caso do par essência/aparência, por exemplo, busca-se “desvelar a essência para mostrar que a aparência é enganosa” (FIORIN, 2015, p.193).

(14) D11: /.../ a questão do machismo é bem relativa porque nem todos ((tosse))... a mulher ela:: próprio se:::...

D3: se influ/ se deixa influenciar

D11: se:::... se:: éh::: faz o:: o machismo contra ela mesma... porque às vezes... se éh ah:: trai o homem... legal... vão pensar o que ela é uma rapariga... quem é que diz primeiro? a própria mulher... então a questão é que:... existe o machismo sim pela cultura pela:: pelo o que você aprende quando você é pequeno...

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_05.

Nesse exemplo, D11 argumenta que a essência do machismo não tem a ver com sexo, mas com a “cultura”. Assim, D11 revela que só aparentemente apenas os homens são machistas.

Por fim, vale lembrar-se de que a classificação dos argumentos geralmente oscila de autor para autor, e que, muitas vezes, os argumentos se distinguem apenas por características formais.

2.6.3.2 Disposição dos Argumentos

Conforme a tradição retórica, o discurso pode ser sistematizado em uma *técnica retórica* (REBOUL, 2004). Como técnica, ele compreenderia cinco partes: a *invenção* (“achar o que dizer”), a *disposição* (“dispor em ordem o que se encontrou”), a *elocução* (“acrescentar o ornamento das palavras, figuras”), a *ação* (“tratar o discurso como um ator: gestos, dicção”) e a *memória* (“recorrer à memória”). Segundo Reboul (2004), a seleção dos argumentos acompanha a *dispositio* (disposição), ou seja, a ordenação, a organização dos argumentos num “plano de dizer”. Trata-se da busca (e não da criação) dos argumentos mais justos, porque mais adequados, e de sua conseqüente organização em um discurso coerente²⁷.

Consoante Fávero e Koch (2012), no campo da Linguística do Texto²⁸ – ou apenas LT – a influência dos estudos retóricos, hoje, ainda se faz sentir em pelo menos dois pontos: 1) “na definição precisa de operações linguísticas subjacentes à produção do texto (microestrutura)”; e 2) “na localização do texto no processo global de comunicação (macroestrutura)” (FÁVERO; KOCH, 2012, p.37). Para as autoras, essa influência corresponde a duas das cinco partes da Antiga Retórica: a disposição (*depositio*) e a elocução (*elocutio*)²⁹.

Aqui, interessa especialmente a disposição, por causa de seu alinhamento com o processo de organização do *logos*. A disposição, para a Retórica Clássica, significava ordenar o pensamento, planificá-lo. (FÁVERO; KOCH, 2012, p.37). Nos estudos textuais, equivale à concepção bakhtiniana de “construção composicional” (FIORIN, 2015, p. 233). Por exemplo, a disposição do texto dissertativo-argumentativo no Exame Nacional do Ensino Médio, propagandeada pelos manuais de redação, segue este plano: a) *introdução* – enuncia-se um problema; b) *desenvolvimento* – discute-se o problema e tenta-se resolvê-lo; e d) *conclusão* – faz-se um balanço da discussão.

²⁷ Neste caso, o termo coerência significa “adequado”. Não se pode negar a vagueza deste último termo, mas, por mais constrangedor que possa parecer, a argumentação retórica propõe-se justamente a trabalhar a imprecisão, a dúvida, o contraditório, sem, contudo, gorar a interação. Desse modo, adequação traduz-se em termos daquilo que é “preferível”, “crível”, “verossímil” etc.

²⁸ Para Fávero e Koch (2012), três são as linhas de pensamento precursoras da Linguística Textual: a *retórica*, a *estilística* e o *formalismo russo*.

²⁹ Para uma visão detalhada da invenção, bem como das outras partes das quais se compunha a retórica, segundo os clássicos, elocução, ação e memória, consulte Reboul (2004).

O desenvolvimento composicional de um texto dá-se por meio de planos argumentativos. Fiorin (2015) propõe que um texto dissertativo pode desdobrar-se segundo 6 planos:

1. Plano dialético (tese, antítese e síntese) – que trabalha, explicitamente, pontos de vista opostos (tese-antítese), tendo por objetivo a superação dessa oposição (síntese), seja pela escolha de um ponto de vista, seja pela construção de uma terceira via;
2. Plano de problema, causa e solução – que segue um esquema de três passos: 1) identifica-se um problema; apontam-se as suas causas; e c) propõe-se a sua solução;
3. Plano de inventário – que consiste na enumeração de elementos que explicam um dado assunto.
4. Plano comparativo – que consiste na comparação entre fatos ou conceitos diferentes.
5. Plano de ilustração – que usa de exemplos e de analogias para ilustrar uma afirmação geral como “Todo homem é cafajeste”, tornando-a mais sensível (concreta);
6. Combinação de planos diferentes – que pode ocorrer quando se está diante de um texto mais longo.

Esses planos (ou macroestruturas textuais) consistem em enfatizar não só os aspectos comunicativos e informacionais da linguagem e sua relação com as estruturas formais desta, como também em realçar os modos de interagir, de compreender e de instaurar relações sociais, utilizados pelos falantes nas práticas sociais em que estão inseridos por meio de gêneros materializados em textos (MARCUSCHI, 2008). Trata-se, como se pode notar, de situar o texto, enquanto manifestação particular de discurso (*logos*), no contexto em que os seus retores (*ethos* e *pathos*) estão mergulhados socialmente. À Retórica interessam, portanto, a micro e a macroestrutura do texto como planos indissociáveis de materialização do *logos*, que só pode emergir na prática social enquanto assumir uma disposição e uma elocução particulares.

2.7 Argumentação Linguística e Argumentação Retórica

No artigo “Argumentação retórica e argumentação linguística”, de 2009, Oswald Ducrot pretende esclarecer que, segundo a perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua,

“a argumentação linguística não tem relação direta com a argumentação retórica”³⁰ (DUCROT, 2009, p.20). Vale a pena, então, expor, brevemente, essa distinção a seguir a fim de registrá-la como emprego corrente e válido do termo argumentação nos estudos linguísticos atualmente.

2.7.1 Argumentação linguística

Para Ducrot (2009), a Argumentação Linguística (ou apenas argumentação) é “os segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições A e C, ligados implícita ou explicitamente por um conector do tipo *donc* (portanto), *parconsequente* (consequentemente)...” (2009, p.20-21), sendo A o argumento, e C a conclusão. Trata-se do encadeamento de estruturas transfrásticas ou não que tornam um texto argumentativo. Para Fiorin (2014), isso quer dizer que, para Oswald Ducrot, a argumentação corresponderia a um componente semântico da língua, capaz de orientar um enunciado para determinada conclusão numa situação particular de enunciação.

Por sua vez, Plantin (2008, p. 33) entende que a Argumentação na Língua é uma teoria da significação que visa a “um discurso gramaticalmente bem construído”. O analista deter-se-ia especialmente na microestrutura do texto, ou seja, na análise de elementos de superfície que determinam a sua “orientação argumentativa” (PLANTIN, 2008, p.32) – prendendo-se em conectivos, certos tempos verbais, entre outros elementos microestruturais. Assim, a orientação argumentativa consiste no encadeamento gramatical de enunciados para dada conclusão, ou seja, na restrição linguística que um enunciado exerce sobre os demais que também fazem parte do mesmo encadeamento: “Paulo parou de cantar”, pressupõe que “antes Paulo cantava” e estabelece que “atualmente, ele não canta mais”³¹.

Ducrot (2009) questiona da relação da argumentação com o *logos* retórico. “O que eu porei em dúvida é a própria noção de um *logos* discursivo que se manifestaria através dos encadeamentos argumentativos (...)” (DUCROT, 2009, p.21). Ao contrário da tradição retórica que considera argumentação uma estratégia discursiva cuja finalidade é a persuasão, Ducrot toma, segundo Fiorin (2015), a argumentação por um “fator” da língua, isto é, uma parte resultante do cálculo da orientação de certos elementos da língua na determinação do

³⁰ No entanto, vale a pena notar que há um ponto de contato entre a Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot, e a Retórica, de Aristóteles: “O recurso à noção de *ethos* para designar a imagem do locutor como ser do discurso não é menos interessante uma vez que é efetivamente bastante próximo da concepção aristotélica, e constitui um ponto de encontro fecundo entre duas teorias divergentes da argumentação” (AMOSSY, 2016, p.15)

³¹ Exemplo adaptado de Plantin (2008, p. 33).

sentido de um enunciado. Desse modo, “se todo enunciado orienta para determinada conclusão e essa orientação faz parte do sentido, a argumentação é um fato de língua e não de discurso” (FIORIN, 2015, p.16). Por isso, Ducrot insiste no “caráter radical” e “absoluto” de sua oposição entre “Argumentação Linguística” e “Argumentação Retórica” (DUCROT, 2009, p.20).

2.7.2 Argumentação retórica

Quanto à Argumentação Retórica, Ducrot afirma: “Entenderei por *argumentação retórica* a atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa” (2009, p.20) [grifo do autor]. Já Aristóteles, no entanto, notava que a Retórica não se restringe ao conjunto de estratégias que orientam um auditório nesta ou naquela direção. Para ele, como já fora dito antes, a Retórica é “a *capacidade de descobrir* o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (2012, p.13) [grifo nosso]. Uma análise argumentativa fundamentada na tradição aristotélica não deve, pois, centrar-se no estudo da “força argumentativa” de certos enunciados, ou, nas palavras de Ducrot (2009), no estudo de sua “orientação”. Noutras palavras, a análise retórica de textos não visa apenas à língua.

A argumentação, na perspectiva retórica, fia-se na verossimilhança. Barthes (1975, p. 16) sugere que o verossímil é *aquilo em que se pode crer* e não *aquilo em que se deve crer* nesta ou naquela situação. Seu estatuto é, antes de tudo, relacional e não impositivo se comparado ao da demonstração (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p.16). Quando se argumenta, ocorre uma busca pela “verdade” adequada a cada caso; quando se demonstra, ocorre o contrário: busca-se “provar” a validade de uma proposição *em si*, ou seja, independentemente da situação e dos sujeitos que atuam. Assim, enquanto a argumentação preserva o subjetivo e admite o contraditório, a demonstração pretende-se objetiva e livre de ambiguidades (REBOUL, 2004). A Argumentação Retórica, nesses termos, vale-se do palco linguístico para celebrar o verossímil como constitutivo da realidade humana.

Fiorin (2014, p. 55) ressalva:

(...) as orientações do discurso, quaisquer que elas sejam, não se podem limitar a essa microlinguística [à análise que Ducrot (2009) propõe], embora, eventualmente, possam servir-se dela. [...] Isso significa que as teorias do discurso devem levar em conta dois aspectos: de um lado, a organização das unidades discursivas transfrásticas; de outro, o modo de funcionamento real do discurso, ou seja, seu caráter dialógico.

Essa é a linha de análise assumida por Melo (2013), por exemplo, cujas categorias de análise foram tomadas da Linguística Textual – repetição, coesão, modalização etc. – e da Retórica – pergunta retórica, lugares retóricos, figuras de retórica etc. Em sua análise de cunho retórico-textual, notam-se os aspectos da materialidade linguística (relacionados ao léxico, à sintaxe, etc., sem, contudo, ambicionar esgotá-los) como sendo sensíveis aos aspectos discursivos (à natureza social, interativa e retórica da linguagem).

Pode-se mencionar a fecundidade dessa abordagem no tocante ao estudo da Argumentação. De fato, a ressalva aristotélica de que o *ethos* constrói-se pelo discurso passa por uma abordagem de texto que vise a ultrapassar os limites da língua até chegar ao discurso. Sabe-se que o próprio Aristóteles investiu nessa direção, quando situou a argumentação no âmbito dos gêneros de discurso. Nesse ponto, portanto, a questão do gênero de discurso emerge como um ponto de referência essencial para a análise da tríade argumentativa *ethos*, *pathos* e *logos*.

3 PONTOS DIALÓGICOS ENTRE RETÓRICA E ESTUDOS DE GÊNEROS DISCURSIVOS

O estudo dos gêneros não é recente. Marcuschi (2008) fornece evidências de que, no caso do Ocidente, esse estudo tem pelo menos vinte e cinco séculos. Conforme o autor, a expressão “gênero” esteve, desde muito cedo, ligada aos gêneros literários, mas atualmente ela também se estende a outros discursos, falados ou escritos, sem “aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p.147). É possível dizer que a origem formal dos estudos de gênero encontra-se na Retórica, sobretudo na classificação de Aristóteles dos três gêneros do discurso, disponível na Seção 3 da sua *Retórica*. Segundo essa classificação, há o discurso *judiciário*, cuja função é o julgamento de fatos passados; o *deliberativo*, cuja função é a exortação do futuro, aconselhando ou desaconselhando sobre as coisas vindouras; e o *epidíctico*, cuja função volta-se para a aprovação ou reprovação das coisas no tempo presente.

Embora se baseiem, em parte, na tradição retórica, os atuais estudos de gêneros escritos e orais alinham-se muito mais com os estudos linguísticos e sociológicos, desenvolvidos desde 1960. Nesta seção, examina-se a linha de estudo de gênero seguida por Dolz (2004) e Dolz e Schneuwly (2004), também conhecida por abordagem sociointeracionista. Acredita-se que ela seja a mais bem adequada para a análise do gênero Debate em sala de aula.

3.1 Conceito de Gênero do Discurso

A discussão de Schneuwly (2004) acerca da definição de gênero do discurso divide-se, segundo o próprio autor, em duas partes: 1) demonstrar o gênero como um “instrumento” e 2) pensar a ontogênese da linguagem³².

Aqui, interessa, sobretudo, a primeira parte da discussão em Schneuwly (2004). Para demonstrar a metáfora do gênero como instrumento, Schneuwly (2004) entende que um gênero medeia e representa a atividade em que o sujeito se engaja discursivamente. Nesse sentido, saber utilizar um “instrumento” significa, em alguma medida, que o sujeito apropriou-se de seus *esquemas de utilização*: “O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (SCHNEUWLY, 2004, p.22).

³² A expressão “ontogênese da linguagem” refere-se ao estudo da origem e do desenvolvimento da linguagem humana.

Segundo Schneuwly,

esses esquemas de utilização são plurifuncionais: por meio deles, o instrumento faz ver o mundo [...]. Ele [o instrumento] define classes de ação possíveis, através das finalidades que se podem atingir graças a ele [...]; ele guia e controla a ação durante seu próprio desenvolvimento (2004, p.22).

Nesse sentido, o gênero comporta-se como um guia para a ação. Para Schneuwly (2004), a ideia de gênero como “instrumento” é compatível com a concepção bakhtiniana de gênero do discurso, e a sua proposição sobre a necessidade de esquemas de utilização para o sujeito se apropriar de gêneros (“instrumentos”) representa um avanço em relação ao modo como Bakhtin (1953/1979)³³ define gênero.

Schneuwly (2004) argumenta que tal como Bakhtin (1953/1979) define gênero – um tipo relativamente estável de enunciado, que compreende planos de conteúdo temático, recursos estilísticos e composicionais associados a esferas de atividade humana – faz saltar aos olhos a analogia entre a concepção bakhtiniana de gênero e a metáfora de gênero como “instrumento”. Para ele, em Bakhtin, configura-se uma relação meio-fim cujo instrumento de mediação é um gênero: “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (SCHNEUWLY, 2004, p.24). Assim, o autor propõe que Bakhtin (1953/1979) supõe uma “estrutura de base da atividade mediada” (SCHNEUWLY, 2004, p.24), que, por isso, enquadra-se bem na tese de gênero como “instrumento”.

Apesar desse parentesco, Schneuwly (2004) propõe-se prosseguir naquilo que, segundo ele, Bakhtin (1953/1979) não avança acerca de gênero, ou seja, na superação da “relação de imediatez entre escolha e utilização do gênero” (SCHNEUWLY, 2004, p.24). Nessaperspectiva, reaparece a noção de esquema de utilização.

De fato, tudo se passa [em Bakhtin (1953/1979)] como se essa forma [gênero] tivesse sempre estado lá; ela não é dinamizada. Essa concepção de imediatez do gênero, de seu determinismo uma vez a escolha efetuada, coloca, pelo menos, o seguinte problema: mesmo que aceitemos que cada um de nós dispõe de um ‘rico repertório de gêneros’, coloca-se, a cada vez, o problema da adaptação do gênero à situação concreta, o que, aliás, o próprio Bakhtin enfatiza. Nada é dito, entretanto, sobre os mecanismos dessa adaptação; nada é dito, para retomarmos a terminologia introduzida acima, sobre os esquemas de utilização (SCHNEUWLY, 2004, p.24).

³³ Esta é uma referência às edições de “*Esthétique de l'acreationverbale*”, em língua francesa, às quais só se teve acesso, nesta pesquisa, por meio de Schneuwly (2004). A referência completa da obra é esta: BAKHTIN, Mikhail. *Esthétique de l'acreationverbale*. Paris: Gallimard, 1953[1979].

Como se pode notar, um esquema de utilização pode ser definido como um mecanismo de adaptação do gênero à situação concreta. Um primeiro esquema de utilização articula o gênero à “base de orientação da ação discursiva” (SCHNEUWLY, 2004, p.24), isto é, adaptação deste aos destinatários, ao conteúdo temático e à finalidade; outros esquemas articulam os “diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto” ao gênero como organizador global: “tratamento do conteúdo; tratamento comunicativo; tratamento linguístico” (SCHNEUWLY, 2004, p.25).

No caso do gênero Debate em sala de aula, o primeiro esquema consiste em relacionar o gênero às figuras dos debatedores e do moderador/medidor, ao tema do debate e à prática argumentativa, cuja finalidade tende a ser a persuasão; os demais esquemas consistem em: a) propiciar condições no sentido de os participantes desenvolverem o tema do debate, explorando as múltiplas possibilidades de argumentação, b) organizar a troca comunicativa de modo a instigar a discussão e c) usar de linguagem adequada à situação de sala de aula.

3.2 Caracterização dos Gêneros Orais

Um primeiro ponto que convém esclarecer acerca da caracterização dos gêneros orais é a suposta oposição entre fala e escrita. Marcuschi (2008) e Koch (2010) rejeitam o estudo de textos com base nessa oposição. Nesta pesquisa, adota-se a mesma posição, já que ambas – fala e escrita – “são realizações de uma gramática única, mas do ponto de vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças bem acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala”, nem a fala, a escrita (MARCUSCHI, 2008, p.191).

Marcuschi (2008) propõe um modelo de classificação fundado não numa simetria de relação entre a fala e a escrita, mas na distribuição dos gêneros no *continuum*(contínuo) dessa relação, ou seja, em uma escala composta de múltiplas possibilidades para uma dada característica (SOUZA, 2010). Sendo assim, pode-se preferir tratar do grau de formalidade dos gêneros, assumindo-se que há uma fala mais formal que se aproxima da escrita formal, e que há uma escrita mais informal que, por sua vez, aproxima-se da fala informal, para estabelecer assim o contínuo, ao longo do qual, é possível distribuir todos os gêneros textuais, de tal modo que as diferenças citadas há pouco (menos formal/mais formal) nem sempre distinguem a fala da escrita (KOCH, 2010, p.78). Nessa perspectiva, o gênero Debate oral deveria ser comparado, se esse fosse o caso, a um gênero escrito que ocupasse uma posição equivalente à sua no contínuo dos gêneros de discurso. Pode-se falar, então, de predominância de traços distintivos.

Há gêneros que apresentam um conjunto de traços característicos *predominantemente* dos gêneros orais. Nesse caso, em primeiro lugar, a interação face a face é “relativamente não planejada de antemão” (MARCUSCHI, 1998), o que significa dizer que “ela é *localmente planejada*, isto é, planejada ou replanejada a cada novo ‘lance’ do jogo” (KOCH, 2010, p.77) [grifo da autora]. Em segundo lugar, o texto falado apresenta-se “*em se fazendo*” (Idem), ou seja, nele, o processo de formulação/edição ocorre concomitantemente ao momento da enunciação, diferentemente do texto escrito, cujo processo de formulação/edição ocorre às costas do leitor que recepciona o texto em sua versão final. Em terceiro lugar, na interação face a face, os interlocutores empenham-se na produção do texto, o que equivale dizer que o locutor não produz o seu discurso sozinho, ou seja, trata-se de uma “*co-produção*” (KOCH, 2010). Em quarto lugar, o texto falado está sujeito a pressões de ordem pragmática, suscitadas na urgência da interação imediata, o que leva o locutor a, frequentemente, produzir arranjos sintáticos característicos da fala para privilegiar a interação. Por essa razão, segundo Koch (2010), ocorrem falsos começos, anacolutos, orações truncadas, inserções de repetições e paráfrases, entre outros.

3.2.1 Interação oral

Antes de tudo, convém esclarecer, de modo breve, o que se entende por interação. Esse termo, assim como oralidade, tem sido usado, ultimamente, de forma muito frequente, mas pouco rigorosa. A palavra interação parece dotada de um sentido óbvio, que não precisaria de nenhuma explicitação. Isto está longe de ser verdadeiro e termina por gerar uma grande confusão. Faz-se necessário, pois, esclarecer em que sentido esse termo será utilizado neste estudo.

O termo interação não é utilizado apenas nos estudos linguísticos. Na Física, por exemplo, ele é usado para nomear a influência que dois ou mais corpos exercem uns nos outros. Nesse sentido, as partículas que se chocam no interior do núcleo de um átomo durante o processo de fissão nuclear estão em interação. O mesmo pode ser dito da influência de um usuário sobre um equipamento eletrônico. Por exemplo, ao utilizar um computador ou um aparelho de TV, geralmente o usuário nomeia esse ato de “interação”. E passa, assim, a aceitar que interação é um movimento de estímulo-resposta, pois um comando *X* emitido por ele demanda do aparelho uma resposta *correspondente*. Por exemplo, emitir um comando para abrir um aplicativo de edição de texto, no caso do computador, ou pressionar um botão para trocar de canal, no caso do aparelho de TV; ou ainda, pode-se entender por interação, o contato

entre organismos dependentes. Parasitas, em geral, são um bom exemplo, pois estão num permanente estado de inter-relação (simbiose) com outros organismos, dos quais, aliás, dependem para sobreviver.

Todas as noções anteriores de interação parecem se adequar muito bem a casos cuja definição dos papéis dos participantes da troca foi fixada de uma vez e para sempre (usuário e equipamento eletrônico; parasita e hospedeiro) ou cuja ação dos participantes independe totalmente de sua vontade (as partículas que se chocam no interior de um átomo não atuam deliberadamente, pois a sua ação é controlada por uma força exterior, ou seja, as leis naturais da física).

Toma-se, aqui, no entanto, o termo interação no sentido que lhe foi atribuído por Kerbrat-Orecchioni (2006)³⁴. Essa autora entende por *interação* “uma rede de influências mútuas” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8), que engloba as interações verbais e as interações não verbais. Um modo de distinguir essas diferentes interações é considerar que as últimas não se realizam predominantemente por meios verbais – como a dança e os esportes coletivos – e que as primeiras se realizam, sobretudo, por meios verbais – como as conversações.

Entende-se, então, por interação, uma rede de influências mútuas entre os interactantes³⁵, que envolve a troca comunicativa entre dois ou mais sujeitos, seguida pela mudança de papéis interlocutivos entre eles e a demonstração de engajamento, sinalizada por, entre outros procedimentos, cumprimentos, risos, pausas, formas de tratamento, orientação do corpo, direção dos olhos (sinais paralinguísticos e não verbais – Cf. MARCUSCHI, 1998).

Os marcadores conversacionais verbais³⁶ podem tanto contribuir para a organização sintática da conversação quanto podem promovê-la. Por isso, além de concatenar o texto, deixando-o coeso, esses marcadores, de certa maneira, mantêm os interactantes vivos no desenrolar do texto oral. Funcionam, portanto, como elementos fáticos na construção do texto.

Os recursos verbais que operam como marcadores formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, da grande ocorrência e recorrência. Não

³⁴A autora ressalva ainda que há, também, as interações mistas, ou seja, as que unem ações verbais e não verbais, e ilustra este caso com, por exemplo, as consultas médicas, “cujo ‘cenário’ se decompõe em diferentes fases, tais como a anamnese, o exame, o diagnóstico e a prescrição” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.12).

³⁵ Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), interactantes são os participantes da troca comunicativa.

³⁶ Marcuschi (1998, p. 62) subdivide os marcadores conversacionais em três categorias: *marcadores verbais* – formados por classes de palavras e expressões, não contribuindo para informações novas, mas situam-se no contexto geral, particular e pessoal da conversação; *marcadores não verbais* – também chamados de paralinguísticos, são aspectos, segundo o autor, como o olhar, a gesticulação, os meneios da cabeça, entre outros; *marcadores suprasegmentais* – não são de natureza linguística, mas têm caráter verbal, incluem-se nessa categoria as pausas e o tom de voz.

contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-se no contexto geral, particular ou pessoal da conversação. Alguns não são sequer lexicalizados, tais como “mm”, “ahã”, “ué” e muitos outros (MARCUSCHI, 1988, p.62).

Marcuschi (1998, p.68) subdivide os sinais verbais em dois grupos, de acordo com a fonte de produção de cada um deles: (a) *sinais do falante* e (b) *sinais do ouvinte*, que, por sua vez, se distribuem também a partir da função que podem exercer: (1) *função conversacional* e (2) *função sintática*.

Os sinais do ouvinte e do falante orientam os interlocutores da conversação. Os sinais do falante se subdividem em pré-posicionados e pós-posicionados. Os pré-posicionados se apresentam no início do turno ou da unidade comunicativa³⁷, tais como: “olha”, “veja”, “então”, “ai”, etc. Os pós-posicionados se apresentam no final do turno ou de unidades comunicativas, tais como: “né?”, “certo?”, “tá?” etc. Os sinais do ouvinte se subdividem em três: (1) convergentes: “sim”, “ahã”, “mhm”, “pois não” etc.; (2) indagativos: “será?”, “não diga?”, “mesmo?” etc.; (3) divergentes: “não”, “duvido”, “nunca”, entre outros.

A função persuasiva dos marcadores conversacionais verbais pode ser considerada a partir de dois pontos: a) os *sinais produzidos pelo falante* marcam as investidas do orador sobre o auditório; e b) os *sinais produzidos pelo ouvinte* servem de guia para argumentação do orador. Segue-se então o seguinte jogo de representações: *do orador para o auditório* – tenta-se mobilizar o *pathos* (do auditório), a disposição do ouvinte; *do auditório para o orador* – o que está em jogo é o *ethos* (do orador), a imagem do falante, que utiliza os marcadores verbais (e não verbais) do auditório para captar o *pathos*.

No caso do gênero Debate, a interação é face a face, aquela em que se conta com a presença física dos interactantes, cujos papéis interlocutivos se ajustam a cada novo ato de fala (ou seja, são intercambiáveis), bem como suas ações são relativamente autônomas – portanto, nem são totalmente governadas por forças exteriores à situação comunicativa propriamente dita (forças institucionais ou ideológicas, por exemplo), pois, cada ato de fala é também atualizado por forças pragmáticas (KOCH, 2010), nem são totalmente livres, pois respondem a certas expectativas mútuas nutridas, inclusive, pelos próprios interactantes – e são ações planejadas *on-line* (MARCUSCHI, 1998) – isto é, no momento mesmo em que a troca comunicativa se desenrola.

Desse modo, interagir não significa apenas acionar ou reconhecer interlocutores, mas também agir em função de toda uma *rede* de expectativas mútuas que se cria entre os

³⁷ Segundo Marcuschi (1998, p. 62) “[...]trata-se de uma noção pré-teórica, assim como a noção de tópico, e, nesse contexto, opera como categoria descritiva de unidades que pode ou não coincidir com a frase[...]”.

parceiros da troca comunicativa, por meio da busca de alinhamento das ações de todos aqueles que estão nessa rede.

Os termos *ethos* e *pathos* têm a ver com o papel que cada participante encerra em uma troca interativa, cuja finalidade é a persuasão. Os participantes da troca argumentativa atuam em um “quadro participativo” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), no qual assumem papéis³⁸. No caso da Retórica, os papéis são o de orador (*ethos*) e o de auditório (*pathos*).

Normalmente, um quadro participativo deve levar em conta (1) a posição do participante no curso da interação (papéis interlocutivos), (2) a sua posição relativa a um tipo particular de interação (papeis interacionais) e (3) a sua constituição social (estatuto social). Então, os papéis podem ser estáveis, como os estatutos sociais³⁹ pai-filho, ou relativamente estáveis, como os papéis interacionais professor-aluno, ou móveis, como os papéis interlocutivos falante-ouvinte. Enquanto os dois últimos podem ser negociados ao logo da troca; o primeiro é constitutivo da pessoa engajada na interação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.32) e não pode ser facilmente negociado.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p.25) fornecem um exemplo em que o orador “atrapalha-se” com o quadro participativo “trabalho de parto”, descrito na obra *Vida e Opiniões de Tristram Shandy*, de Laurence Sterne:

Em *Tristram Shandy* (...), Sterne descreve uma discussão entre os pais do herói. ‘Meu pai, diz este, que queria convencer minha mãe de arrumar um parteiro, ‘fez valer seus argumentos sob todos os ângulos; discutiu como cristão, como pagão, como patriota, como homem; minha mãe respondeu sempre como mulher. Foi jogo duro para ela: incapaz de adotar para o combate tantas máscaras diferentes, ela sustentava uma partida desigual, lutava um contra sete.’

De fato, o pai assume diferentes quadros participativos (“ângulos”), a fim de convencer sua esposa a aceitar a ajuda de *um* parteiro que, no entanto, ela recusa. Todos os valores utilizados pelo pai para convencer a esposa (cristão, patriota, pagão etc.) não correspondiam ao estatuto social a que ela aderiu no quadro participativo em questão, “trabalho de parto”. O “erro” argumentativo, nesse caso, consiste em o pai reconhecer o papel interacional de “paciente” de sua esposa, mas deixar escapar o seu estatuto de “mulher”, cuja intimidade não quer expor a *um* parteiro.

³⁸ Como se viu na seção anterior, os papéis retóricos são o de orador (*ethos*) e o de auditório (*pathos*).

³⁹ Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 32) pondera: “É evidente que alguns tipos de papéis estão ligados a certos tipos de estatutos: os entrevistadores são geralmente jornalistas, e formados em medicina desempenham o papel de médico nas consultas médicas; mas, sempre poderemos ‘banciar o médico’; e alguns papéis não correspondem a nenhum estatuto particular (ex.: os papéis de paciente, ou de ‘participante numa conversação’).”

Em geral, essa confusão entre o papel interacional e o estatuto social ocorre também quando um aluno reluta por aceitar os argumentos em defesa de uma nota baixa atribuída pelo professor que ele considera seu “amigo”, ou quando um cliente reage mal se informado de que o seu contador e vizinho não o ajudará a sonegar impostos. Esses casos falam sobre a importância de o orador reconhecer o seu papel e o de seu auditório no interior de um quadro participativo em que se desenrola a argumentação.

Às vezes, no entanto, a troca de um papel por outro pode não se tratar de uma “confusão”, mas de um procedimento argumentativo. Quando os marcadores verbais (e não verbais) não selecionam o destinatário “certo”, pode ocorrer de um alocutário⁴⁰ “esconde[r] um outro”, criando assim um “*tropo comunicacional*” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 30). Nesse caso, *tropo* sinaliza que houve um desvio, isto é, que ocorreu a substituição formal de um alocutário por outro. Aparentemente, um entrevistado diz “você”, para se dirigir ao seu entrevistador, mas, na realidade, ele pode desejar, por essa forma, se dirigir a “eles” – o conjunto de espectadores. Nesse sentido, Abreu (2009) alerta que não se deve tomar o interlocutor pelo auditório. O primeiro corresponde àquele com quem se fala; o segundo corresponde, como se viu anteriormente, a quem se dirige a argumentação, podendo ou não coincidir com o interlocutor.

O *tropo comunicacional* é recorrente, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), no teatro e também em interações não ficcionais, como a entrevista e o debate midiático. Nesses casos, os retores “fingem” estar falando apenas entre si, “quando nos é permitido pensar que é, antes de tudo, aos ouvintes que visa o discurso que se constrói no estúdio” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 31).

Ainda sobre a interação, Marcuschi (1998) distingue dois tipos de diálogo. Um deles é o diálogo simétrico, “em que os vários participantes têm supostamente o mesmo direito à autoescola da palavra, do tema a tratar e de decidir sobre seu tempo”. (MARCUSCHI, 1998, p.16). Outro tipo de diálogo vem a ser o assimétrico, “em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s)” (MARCUSCHI, 1998, p.16). Por sua vez, Kerbrat-Orecchioni (2006) também vincula a assimetria/simetria entre os participantes da troca comunicativa ao tipo de interação que eles encerram (face a face, diálogo, triálogo, poliálogo). No entanto, nesse ponto, a autora leva em consideração a noção de papel interacional tal como foi apresentada anteriormente. Nesse sentido, o que distingue uma interação simétrica de outra assimétrica é que, naquela,

⁴⁰ Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.27-29), alocutários ou destinatários diretos são “aqueles que o falante admite abertamente como seus principais parceiros de interação”.

em princípio, os participantes desempenham o mesmo papel interacional, e que, nesta, seus papéis são “complementares” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.32), isto é, a existência do papel interacional de professor, por exemplo, supõe, por complementariedade, a existência funcional do papel interacional de aluno, para que haja interação⁴¹.

Em outras palavras, a existência de papéis interacionais complementares (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) instaura a possibilidade de assimetria entre os participantes porque eles não realizam as mesmas atribuições em função do papel que cumprem no quadro participativo. Pode-se propor, então, observando a noção de papéis interacionais, que algumas interações podem ser monitoradas do exterior do quadro participativo, e outras podem ser monitoradas do interior deste quadro.

Existem *interações monitoradas por um participante específico do quadro participativo*. Este é o caso do Debate em sala de aula e do tribunal de júri. Em casos assim, o quadro participativo deve ser previamente estabelecido e apresentado aos participantes a fim de garantir o princípio da equidade, além das duas partes que se apresentam em disputa – argumentação vs. contra-argumentação; defesa vs. acusação – exige-se a presença de uma terceira parte, que se apresenta menos “compromissada” com as outras duas e mais interessada em garantir o bom funcionamento da interação. O juiz e o mediador/moderador encarnam esse papel “neutro” no quadro participativo. Em casos assim, em geral, quem ocupa o papel interacional responsável por monitorar os rumos da interação tem um *estatuto social* correspondente (ou seja, é um “especialista”), por isso o papel de juiz deve ser desempenhado por alguém formado em direito (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Essas interações são, em geral, formais. No caso do tribunal de júri, há um conjunto de leis, procedimentos e normas – um “rito” – a que os participantes têm de se submeter para não comprometer a interação, caracterizando-a como formal (ou ritualizada). No caso do Debate em sala de aula, alguns aspectos marcam sua formalidade: a) a dinâmica de trocas é regulada por um participante selecionado especialmente para essa função (moderador/mediador), b) os procedimentos de abertura e fechamento da interação são de atribuição exclusiva desse mesmo participante (moderador/mediador); c) e o tema da discussão deve ser combinado previamente.

Existem também *interações não monitoradas por um participante específico do quadro participativo*. Este é o caso da conversação. Nesse caso, geralmente, há um único princípio a que os participantes devem aderir para não comprometer a interação: o Princípio

⁴¹ Por essa razão, a autora afirma que os papéis interacionais mantêm-se relativamente estáveis ao longo da troca, “porque estão diretamente ligados ao tipo de interação em curso [...]” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.32).

da Cooperação⁴², formulado pela primeira vez por Grice (1975). Na verdade, esse princípio aplica-se a qualquer tipo de interação. O que de fato distingue os dois tipos de interação discutidos anteriormente é que, no primeiro, o Princípio da Cooperação permanece implícito, e, no segundo, ele deve ser previamente explicitado sob a forma de leis, regras, normas, máximas etc..

Portanto, a explicitação ou não do Princípio da Cooperação pode servir como uma espécie de indicador de simetria ou assimetria na interação. Com efeito, se tal princípio torna-se explícito no interior dum quadro participativo, isso pode significar que os participantes não exercem o mesmo papel interacional, ou seja, que existe assimetria; ao contrário, se ele permanece implícito, pode-se inferir que há simetria.

3.3 Gênero Discursivo na Escola

No texto “*Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*”, Dolz e Schneuwly (2004, p.61) começam por citar o conceito de “práticas sociais de referência”, de Martinand⁴³ (1986, p.137), a fim de sustentar a ideia de que tais práticas devem balizar a entrada dos gêneros do discurso na escola. Os autores assumem a tarefa de “desenvolver a ideia de que o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre práticas sociais e dos objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.61).

Nesse sentido, segundo os autores, é preciso relacionar o gênero à *prática de linguagem* e à *atividade de linguagem*: esta dá conta dos “mecanismos de construção interna” da experiência (produção e compreensão de linguagem); aquela “fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.62).

As práticas de linguagem se inserem na discussão sobre as práticas sociais, tendo por foco aquelas em que a linguagem cumpre uma função de mediação. “As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação particular” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.62). Deve-se, neste trabalho, fazer um corte ainda mais preciso, ou seja, deve-se esclarecer que interessa a esta pesquisa uma única prática social de linguagem que ocorre na escola: o debate em sala de aula.

⁴²Segundo Grice (1975, p. 45), este princípio pode ser formulado da maneira a seguir: “faça sua contribuição à conversação tal como requerido, no momento em que ocorre, de acordo com o objetivo e a direção em que você está engajado” [tradução nossa].

⁴³ MARTINAND, J.-L. *Connaître et transformer la matière*. Berna: Lang, 1986.

Quanto às atividades de linguagem, Dolz e Schneuwly (2004) definem-nas com Leontiev (1983) como “uma estrutura do comportamento” para a qual se encontrou um motivo social. Nesse sentido, “a *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicativa” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.63) [grifo dos autores]. Dentre as diferentes atividades de linguagem, ressalva-se que interessa a esta pesquisa a atividade argumentativa, como apresentada na Seção anterior.

Práticas de linguagem e atividades de linguagem articulam-se em gêneros do discurso: “[...] *é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.63) [grifo dos autores]. Por isso, nessa perspectiva, os gêneros constituem o objeto privilegiado de ensino:

Por seu caráter intermediário e integrador, as representações de caráter genérico das produções orais e escritas [os gêneros do discurso] constituem uma referência fundamental para a sua [da atividade do aprendiz] construção. Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.63-64).

Os gêneros não apenas medeiam – caráter intermediário e integrador – como também ancoram – ponto de comparação que situa as práticas – a atividade de linguagem do aprendiz, e é nesse sentido que gênero pode ser definido como “suporte de uma atividade de linguagem”, servindo de referência intermediária para o ensino-aprendizagem⁴⁴ (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.63-4).

A aprendizagem remete à apropriação das “experiências acumuladas pela sociedade no curso da história” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.62) (experiências de linguagem, especialmente) no “espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem” (Idem, p.64), isto é, o espaço do gênero do discurso. “Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros discursivos, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.64). Por ser um “termo de referência intermediário para a aprendizagem” é que gênero deve ser trabalhado na escola.

⁴⁴ “Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *meainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.64-5). Ou ainda, “[...] considerar o gênero como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p.25).

Para Dolz e Schneuwly, no entanto, na escola, os gêneros se desdobram de “instrumentos de comunicação” em “objetos de ensino-aprendizagem” (2004, p.65). Nesse sentido, na escola, a abordagem do gênero é, até certo grau, necessariamente, “fictícia”, no sentido de que a prática de linguagem, instaurada pelo gênero, tem por finalidade objetivar a aprendizagem. “O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.65).

Na instituição escolar, não são raras as oportunidades em que o gênero desaparece do espaço da comunicação social para se tornar uma “*forma pura, cujo domínio é o objetivo*” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.65) [grifo dos autores]. Nessa linha, segundo os autores, há três “tipos ideais” de abordagem de gênero no ensino da escrita e da fala que às vezes se mesclam, mas sempre apresentam tendências predominantes. A primeira exclui o gênero completamente da comunicação, transformando-o em “forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.65). A segunda reduz o espaço da comunicação ao espaço escolar. Nesse caso, “na prática em classe, os gêneros não são referidos a outros, exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.67). A terceira abordagem nega a escola como lugar específico de comunicação:

Nesse terceiro tipo, é como se os gêneros que funcionam nas práticas de linguagem pudessem entrar como tais na escola, como se houvesse continuidade absoluta entre o que é exterior e interno à escola. Os gêneros entrariam sem estorvo no espaço escolar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.67).

O Quadro 1, a seguir, sintetiza, segundo Dolz e Schneuwly (2004), os pontos fortes e fracos de cada um dos três tipos ideais de abordagem de gênero.

Quadro 1: Três tipos ideais de abordagem de gênero: pontos fortes e fracos

TIPO	PONTOS FORTES	PONTOS FRACOS
1	Necessidade de criação de objetos escolares para um ensino eficaz Pensamento em progressão	Progressão como processo linear, do simples para o complexo, definido por meio do objeto descrito Abordagem puramente representacional, não comunicativa
2	Leva muito em conta a particularidade das situações escolares e sua utilização Importância do sentido da escrita Tônica na autonomia dos processos de aprendizagem nessa situação	Não leva em conta modelos externos explicitamente e não os utiliza Não-modelização das formas de linguagem e, portanto, ausência de ensino
3	Evidencia as contribuições das práticas de referência	Negação da particularidade das situações escolares como lugares de comunicação que transformam as

	Importância do sentido da escrita Insistência na dimensão comunicativa e na variedade das situações	práticas de referência Ausência de reflexão sobre a progressão e o desenvolvimento
--	---	--

Fonte: Adaptado de Dolz e Schneuwly (2004, p.68).

Diante desses três tipos de abordagem, Dolz e Schneuwly se dispõem reavaliá-las, “através de uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (2004, p. 67-8). Os autores consideram que a entrada de um gênero na escola deve visar a dois objetivos precisos de aprendizagem: 1) dominar o gênero; e 2) “desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.69). Além disso, para eles, deve-se assumir que, ao entrar na escola, o gênero sofre transformações, pois “ele não tem mais o mesmo sentido; ele é [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.69). Esse desdobramento do gênero que medeia uma prática de referência (gênero para comunicar) noutro (gênero a aprender) refere-se, desse ponto de vista, ao fato de que o “gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construído numa dinâmica de ensino-aprendizagem [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.69).

3.3.1 Gênero debate na escola: qual debate?

Debater sobre uma ideia, um problema ou uma posição não é uma tarefa fácil, exige a mobilização de muitas habilidades por parte dos envolvidos e pode levá-los a um alto grau de exposição pública por se revelarem crenças, opiniões e desejos.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p.71-74), o gênero Debate na escola deve mitigar a “dimensão belicosa” de suas formas prototípicas (ou “caricaturais”), como os modelos televisivos, por quatro possíveis razões: 1) evitar o ensino da argumentação como “combate”; 2) evitar a negação da possibilidade de aprender com o outro; 3) notar “[...] os sutis mecanismos que movimentam cada um em função da transformação das significações de sua própria fala graças à integração da fala dos outros [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.71-2); e 4) evitar a visão de argumentação como pura técnica retórica, sem entender a sua dimensão interacional.

Em consequência, o trabalho escolar enfocará, essencialmente, os modos de um posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos e de modalizações de enunciados; a possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) de intervir livremente quando quiser; a capacidade de centralizar-se nos

objetos em jogo e de engendrar novos temas que daí decorram; o respeito à palavra dos outros e a integração desta ao próprio discurso (DOLZ; SCHNEUWLY, p.72-3).

Noutras palavras, os autores entendem que a variação do gênero debate a ser trabalhada na escola é a que privilegia a “construção conjunta de uma resposta” a uma questão complexa (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.72).

O Debate em sala de aula assenta-se assim sobre “capacidades fundamentais, dos pontos de vista linguístico (técnicas de retomadas, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta do outro), como individual (capacidade de tomar posição, de procedimento etc.)”, conforme Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004, p.214). Além disso,

o debate é uma discussão sobre uma questão controversa entre muitos participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar as dos outros ou ajustando as suas próprias em vista de construir uma resposta comum para a questão inicial (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p.166 *apud* RIBEIRO, 2009, p.49).

Visto desse modo, o Debate é um gênero de discurso que dá suporte a uma atividade de linguagem (debater) em cujo centro está uma questão controversa, ou seja, passível de divergência, podendo viabilizar a construção de uma “troca” entre os participantes, já que, quando visam à persuasão de um ou do outro, eles não só expõem suas opiniões como também podem “ajustá-las” (e até mesmo trocá-las) ao longo do debate.

3.3.2 Tipologia do gênero debate em sala de aula

Do ponto de vista da tipologia, são três as formas que o Debate pode assumir em sala de aula para favorecer a participação coletiva. A primeira consiste no “*debate de opinião de fundo controverso*” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 215), que, entre outras coisas, mobiliza crenças e opiniões, sem visar a uma decisão, mas a uma colocação de diversas posições, a fim de influenciar a posição do outro, de precisar ou mesmo de modificar a opinião do próprio participante.

A segunda forma consiste no “*debate deliberativo*” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 215), concebido como explicitação e negociação dos motivos de cada um, em que a argumentação visa a uma tomada de decisão em face de escolhas ou de interesses opostos. A terceira forma de debate em sala de aula é o “*debate para a resolução de problemas*” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.215), que é concebido como construção coletiva de

saberes/conhecimentos, explorando as contribuições de cada participante, “a fim de tirar partido do conjunto dos saberes distribuídos no grupo de debatedores” (Idem, p. 216).

Quadro 2: Três tipos de Debate em sala de aula

TIPOS DE DEBATE	QUESTÕES NORTEADORAS
Debate para resolver problemas	Problema surgido na classe e/ou na escola. Ex.: Como utilizar a quadra da escola, de forma que todos os alunos tenham o mesmo direito de usá-la?
Debate de opinião	Questão controversa inserida num tema qualquer. Ex.: O homem tem sido capaz de conciliar progresso e preservação da natureza?
Debate deliberativo	Pergunta que exige uma resposta consensual. Ex.: De que maneira iremos comemorar nossa despedida de turma?

Fonte: Ribeiro (2009, p. 51)

Em sala de aula, portanto, o gênero Debate pode guiar-se por diferentes objetivos, a fim de motivar o engajamento dos alunos na discussão de um tema. Ele pode ter por objetivo apenas a exposição de opiniões, ou uma tomada de decisão, ou ainda a exploração do conhecimento por meio da elaboração coletiva de saberes entre os participantes. Contudo, qualquer que seja sua forma, o Debate em sala de aula deve ser “um lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimento, de ações, de si –, um motor do desenvolvimento coletivo e democrático” (DOLZ; DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2004, p.216).

3.3.3 Quadro participativo do gênero debate em sala de aula

Segundo Ribeiro (2009, p.52), o gênero Debate dispõe da seguinte “dinâmica de funcionamento”:

- I. trocas reguladas – que asseguram a escuta do outro, a organização do discurso e o posicionamento dos participantes;
- II. processos de justificação – por meio de argumentos que visam a sustentar um posicionamento;
- III. processos de refutação – como réplica e contestação, que incitam a discussão.

Essa dinâmica de funcionamento do gênero Debate em sala de aula promove o quadro participativo que Ribeiro (2009) descreve a seguir, sustentando-se em De Pietre, Érard e Kanemam-Pougatch (1997)⁴⁵:

As atribuições dos componentes do debate (moderador, debatedores e auditório) também marcam papéis e funções diferentes na estruturação da discussão. O moderador, responsável pela organização da discussão, além de assumir funções sociais como abrir e fechar o debate – cumprimentando o auditório, apresentando os debatedores, expondo o tema – age como um mediador entre os debatedores e o auditório, regulando e estruturando a dinâmica das trocas; os debatedores se posicionam, apresentam seus argumentos em manifestações consensuais ou de desacordo e o auditório questiona os debatedores, favorecendo a ampliação do debate (RIBEIRO, 2009, p.53).

Observa-se que, no caso do gênero Debate, os papéis interacionais de debatedor e auditório não podem ser intercambiáveis com o papel de moderador/mediador, uma vez que, do ponto de vista da interação, a relação entre moderador/mediador e debatedores-auditório expressa assimetria. Na próxima Seção, serão descritos os encaminhamentos metodológicos necessários à apreensão do quadro retórico-participativo do gênero Debate.

⁴⁵ A obra dos autores, à qual não se teve acesso, é esta: DE PIETRO, J. F.; ÉRARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Modelo didático de debate: do objeto social à prática escolar. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

4 ESTUDOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta detalhes metodológicos da pesquisa qualitativa interpretativa. Antes de tudo, apontam-se as principais semelhanças e diferenças entre pesquisa qualitativa e pesquisa quantitativa, e caracteriza-se o estudo em pauta como pesquisa qualitativa interpretativa. Por fim, descreve-se o passo a passo do processo de investigação, desde os instrumentos de coleta até os procedimentos de seleção e de análise dos dados orais.

4.1 Definição de Pesquisa Qualitativa

Allum, Bauer e Gaskell (2011, p. 22-23) distinguem pesquisa quantitativa de qualitativa da forma abaixo:

A pesquisa quantitativa lida com números, usa modelos estatísticos para explicar os dados, e é considerada *hard*. O protótipo mais conhecido é a pesquisa de levantamento de opinião. Em contraste, a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada *soft*. O protótipo mais conhecido é, provavelmente, a entrevista em profundidade. [grifos dos autores]

Essas diferenças aparecem sistematizadas no Quadro 3.

Quadro 3: Diferenças entre pesquisa quantitativa e qualitativa

ESTRATÉGIAS		
	Quantitativa	Qualitativa
Dados	Números	Textos
Análise	Estatística	Interpretação
Protótipo	Pesquisa de opinião	Entrevista em Profundidade
Qualidade	<i>Hard</i>	<i>Soft</i>

Fonte: Allum, Bauer e Gaskell (2011, p.23).

Mesmo um breve olhar sobre o Quadro 3 permite definir a presente pesquisa como qualitativa, já que o seu conjunto de estratégias metodológicas compreende a interpretação (análise retórica) de gênero Debates em sala de aula.

4.2 Caracterização da Pesquisa Qualitativa

Allum, Bauer e Gaskell (2011) propõem quatro dimensões do processo de pesquisa na investigação social, as quais se dispõem no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4: As quatro dimensões do processo de pesquisa

PRINCÍPIOS DO DELINEAMENTO	GERAÇÃO DOS DADOS	ANÁLISE DOS DADOS	INTERESSE DO CONHECIMENTO
Estudo de caso	Entrevista Individual	Formal	
Estudo comparativo	Questionário	Modelagem Estatística	
Levantamento por amostragem	Grupos focais	Análise Estrutural	Controle e produção
Levantamento por painel	Filme	Informal	Construção de consenso
Experimento	Registros audiovisuais	Análise de conteúdo	Emancipação e 'empoderamento'
Observação participante	Observação sistemática Coleta de documentos	Codificação	
Etnografia	Registro de sons	Análise semiótica Análise retórica Análise de discurso	

Fonte: Allum, Bauer e Gaskell (2011, p.19)

A dimensão do delineamento refere-se aos “princípios estratégicos” da pesquisa; a segunda dimensão refere-se aos “métodos de coleta de dados”; a terceira diz respeito aos “tratamentos analíticos dos dados”; e a quarta, ao interesse do conhecimento conforme a “classificação de Habermas sobre o controle, a construção de consenso e a emancipação dos sujeitos do estudo” (ALLUM, BAUER e GASKELL, 2011, p.19).

Para Allum, Bauer e Gaskell (2011), do ponto de vista metodológico, essas quatro dimensões do processo de pesquisa não criam pares determinados, isto é, a escolha de um delineamento etnográfico, por exemplo, não determina a escolha de geração de dados por registro de sons como um par necessário, pois esta escolha deve ser “relativamente independente” (ALLUM, BAUER e GASKELL, 2011, p.19). Além disso, na definição de uma pesquisa como qualitativa ou quantitativa, as dimensões de geração de dados e de métodos de análise têm privilégio sobre as dimensões de delineamento e de interesse do conhecimento.

Defendemos a ideia de que todas as quatro dimensões devem ser vistas como escolhas relativamente independentes no processo de pesquisa e que a escolha qualitativa ou quantitativa é primeiramente uma decisão sobre a geração de dados e métodos de análise, e só secundariamente uma escolha sobre o delineamento da pesquisa ou de interesse do conhecimento. (ALLUM; BAUER; GASKELL, 2011, p.19)

Esta pesquisa assume-se, então, qualitativa, porque emprega a observação sistemática e o registro de sons como métodos de geração de dados, e análise retórica por tratamento analítico, tendo por princípio de delineamento a observação participante.

Assume-se, também, que os dados sociais desta pesquisa pertencem ao “mundo representado” (ALLUM, BAUER e GASKELL, 2011, p.20), isto é, ao mundo construído no processo de comunicação, e que este processo segue modos formais e informais, e que textos, imagens e materiais sonoros são os três meios pelos quais os dados sociais podem ser construídos (Idem, p.20-1).

Se, por um lado, os dados sociais construídos na comunicação formal resultam do “conhecimento especializado” (ALLUM, BAUER e GASKELL, 2011, p.21), no sentido de que “as pessoas necessitam de treino para escrever artigos de jornais, para produzir desenhos para um comercial, ou para criar um arranjo para uma banda popular ou para uma orquestra sinfônica” (Idem Ibidem). Por outro lado, “a comunicação informal possui algumas poucas regras explícitas: as pessoas podem falar, desenhar ou cantar do modo que queiram” (ALLUM, BAUER e GASKELL, 2011, p.21). Nesse sentido, esta pesquisa lida com textos (debates) que fazem parte do mundo representado no modo de comunicação formal (debate em sala de aula), uma vez que a prática de debate em sala de aula requer certo grau de especialização por parte dos seus praticantes (professor e alunos), que compreende desde as trocas reguladas até os processos de justificação e refutação de um ponto de vista (RIBEIRO, 2009).

4.2.1 Observação participante

Esta pesquisa foi desenvolvida através de observações e registros do fenômeno estudado com fim interpretativo. No curso das observações, o pesquisador declarou-se participante, porque interagiu antes (na abordagem de professor e alunos), durante (no acompanhamento da prática de debate em sala de aula) e depois (na repercussão social das análises) com os participantes da pesquisa e a comunidade acadêmica interessada.

4.2.2 Geração dos dados

O corpus desta pesquisa compreende 6 (seis) debates que podem ser caracterizados como textos orais dialogados (MARCUSCHI, 1998; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004), construídos através de observações sistemáticas, registro de

áudio e transcrições, conforme o suporte da Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1998; DIONÍSIO, 2012),

Para esta pesquisa, foram selecionados três momentos retórico-participativos⁴⁶ do universo total de 6 (seis) debates para a análise retórica. Observou-se, após as transcrições dos 6 debates, que, se mensurado em páginas, o universo total das transcrições equivaleria a uma monografia acadêmica. Assim, a transcrição dos dados de fala produziu uma quantidade significativamente alta de material a ser manuseado. Além disso, 6 entrevistas podem apresentar uma quantidade alta de dados brutos – isto é, não relacionáveis diretamente às categorias retóricas de análise (MYERS, 2011). Por isso, os três momentos de interação analisados foram selecionados conforme identificação prévia de categorias retóricas a partir do referencial teórico discutido nas seções anteriores, tais como tipos de argumento, *ethos*, *pathos*, *logos*, entre outras.

4.3 Constituição do *Corpus*

Quanto à constituição do *corpus*, foram adotadas as orientações práticas de Myers (2011) e Marcuschi (1998) para a análise da conversação e da fala, desenvolvendo-se as tarefas seguintes: planejamento, registro, transcrição e análise.

Definidas essas tarefas, o próximo passo foi a construção dos instrumentos de coleta a partir da identificação do tipo de registro a ser feito em sala de aula. Após o contato com a literatura sobre transcrição de textos orais (MARCUSCHI, 1998; DIONÍSIO, 2012), optou-se apenas pelo registro em áudio, utilizando-se o gravador digital *IC Recorder*, um caderno de anotações de campo, um computador para o arquivamento dos dados e o *software* Transcriber⁴⁷ (versão 1.5.1) para auxiliar com as transcrições. Em seguida, durante o período de 2 (dois) meses, foram realizadas as gravações.

Para a transcrição dos textos orais foram adotadas as orientações de Dionísio (2012) (Consultar Anexo A). Nesse ponto, observou-se a interação momento a momento, anotando todas as palavras que fossem recuperáveis pela escuta do áudio coletado. Outra orientação adotada foi a de atribuição de turnos proposta por Dionísio (2012), ou seja, o de indicar os participantes em linha, com letras ou alguma sigla convencional. Em seguida, os dados foram

⁴⁶ Entende-se por “momento retórico-participativo” qualquer passagem do ato interativo Debate em que os participantes buscam persuadir uns aos outros.

⁴⁷ A apresentação completa desse *software* pode ser encontrada no endereço eletrônico <file:///C:/Program%20Files/Transcriber/lib/transcriber1.5/doc/Index.html>.

identificados e arquivados em sessões, conforme a sequência de gravação, como, por exemplo, Debate_01, Debate_02, Debate_03, respectivamente.

O próximo e último passo consistiu na leitura analítica e interpretativa dos dados transcritos à luz do referencial teórico pertinente. Decidiu-se expor os dados, dispondo-os em extratos alinhados ao texto, seguidos de comentários para fundamentar a análise. Foram identificados conceitos-chave como debate, argumentação, interação, *ethos*, *pathos*, *logos* e disposição com base no referencial teórico previamente discutido nas seções anteriores.

4.4 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da investigação foram alunos (as) e professores (as) do 3º Série do Ensino Médio de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino do interior de Alagoas. Eles se tornaram participantes por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.). Esses sujeitos aparecem identificados nas transcrições pelas letras maiúsculas D mais um numeral atribuído pela ordem de iniciação no debate (por exemplo: D1, D2, D3...), para os debatedores, A, para o auditório, e M, para o mediador/moderador.

4.5 Caracterização dos Debates Analisados

Do ponto de vista da interação, o gênero em pauta pode ser caracterizado como interação monitorada por um participante específico do quadro participativo. Conforme estabelecido na segunda seção deste trabalho, esse tipo de interação destaca-se pela explicitação do Princípio de Cooperação, que rege as conversações em geral.

M:/.../ í eu gostaria de começar pela seguinte questão... vocês... mulheres... acham que os homens têm o direito de opinar naquilo que vem a ser a constituição da dignidade feminina da mulher? vocês acham que os homens devem dizer o que é digno ou indigno de uma mulher fazer diante do preconceito no Brasil? ou vocês acham que só as mulheres só vocês têm esse direito de decidir não eu sei o que eu faço o que eu não faço e o que é certo o que é errado pra minha vida... o quê que vocês me dizem disso... **vamos combinar o seguinte... quem for/ quem for/ quem quiser se posicionar ergue a mão... fala... expõe sua opinião e depois o outro começa a sua fala... quem discordar tá certo? okay** quem que gostaria de se posicionar primeiro? das meninas pode falar

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_05.

No trecho destacado em negrito, M estabelece, explicitamente, a cooperação como princípio ideal de funcionamento do debate, a ser perseguido em dois passos: 1) quem quiser se posicionar no debate deve erguer a mão em sinal de interesse; e 2) quem discordar da

opinião do colega deve, mesmo assim, ouvi-lo até o final, enquanto aguarda a sua vez de opinar.

Além disso, seguindo a classificação do gênero Debate em sala de aula, tal como apresentada na segunda seção, pode-se dizer que os debates dos quais se compõe o *corpus* desta pesquisa entram no tipo *debate de opinião de fundo controverso* (DOLZ, DE PIETRO e SCHNEUWLY, 2004).

D3:[você sempre viver... vamos supor... você nasce um filho homem como o D acho que foi o D que quem abordou numa ((gagueja))... numa aula dessas... que:: que:: quando vem um filho homem desde pequeno o pai já vai ensinando "você é homem você não pode chorar"... "ah homem não chora"
 D1: não pode brincar de boneca
 A: INGL...
 D3: né? não pode brincar de boneca assim como menina não pode brincar de carrinho...

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_05.

Nesse fragmento de debate, retirado do corpus desta pesquisa, o debatedor de número 3 (D3) incorpora a fala de outro debatedor (D1) a sua argumentação, repetindo-a. Nota-se que esse tipo de debate não tem por finalidade uma tomada de decisão final, mas, antes, a promoção da prática de assumir um posicionamento e transformá-lo a partir de outros.

4.6 Caracterização das Categorias de Análise

O Quadro a seguir tem por objetivo expor as categorias de análise utilizadas nas análises e suas significações correspondentes, segundo os elementos participativos, identificados, conforme discussões teóricas realizadas nas seções anteriores.

Quadro 5: Categorias de análise e elementos retórico-participativos

CATEGORIAS DE ANÁLISE	ELEMENTOS PARTICIPATIVOS IDENTIFICÁVEIS NO GÊNERO DEBATE	SIGNIFICAÇÃO
<i>Ethos</i>	Marcadores conversacionais do falante/orador (né? entendeu? viu?) Tom do discurso (registro, estilo, entre outros)	Benevolência Sinceridade Serenidade Austeridade
<i>Pathos</i>	Marcadores conversacionais do ouvinte/auditório (é, sim, entendo, mas, então)	Asserção Recusa Reprovação Empatia

<i>Logos</i>	Tipos de argumento (autoridade, analogia, comparação, entre outros) Planos argumentativos (Dialético, Problema, Causa e Solução, entre outros)	Refutação Corroboração Polêmica Problematização Objetividade
--------------	---	--

As categorias retóricas *ethos*, *pathos* e *logos* constituem-se à medida que esses elementos participativos emergem na interação, como indício de desenvolvimento da argumentação. Assim, espera-se que, por exemplo, no caso dos marcadores conversacionais, o orador construa seu *ethos* através de marcadores como “entendeu?”, “não é?”, “veja bem”, entre outros, no sentido de cativar o seu auditório; que o auditório construa o seu *pathos* por meio de marcadores como “entendo”, “certo”, “mas então”, “como assim?”, a fim de mostrar interesse, recusa, solicitar explicações, etc.; e que o *logos* erija-se com marcadores como “então”, “ai”, “bem”, cuja função pode ser orientar a progressão da argumentação, ou seja, introduzir um novo argumento, marcar a conclusão de um raciocínio, entre outras funcionalidades.

4.7 Momento Retórico-participativo 1

No momento retórico-participativo a seguir, os participantes debatem o tema “Os direitos dos povos indígenas no Brasil”. Ao longo da análise, percorre-se a dinâmica de trocas entre *ethos* e *pathos* em torno de *logos*. Focam-se, também, os aspectos interativos do gênero Debate, especialmente as marcas de oralidade que promovem, de algum modo, a argumentação.

Nele, o moderador incentiva a contribuição dos debatedores. Após citar os direitos indígenas já reconhecidos, instiga-os a debater mais sobre o tema. Nesse sentido, sugere um novo tópico para discussão: o direito a bens imateriais.

1	M: saúde educação também seriam direitos dos povos indígenas... mas e e:::... outras questões que... além de
2	questões materias OU... como questões que nós aq/éh:: temos e damos valor no nosso dia a dia éh:::... tradições
3	culturais como museus tá táta esse tipo de coisa os índios também teriam direito a isso de ter sua cultura
4	preservada? de ter os seus os seus rituais respeitados?
5	D1: sim mas infelizmente infelizmente o povo num... posso (compreender)
6	M: isso mas... a pergunta é isso é respeito ou não é respeito? se não é respeitado por que que não é respeitado?
7	D1: é nãoM porque ((incompreensível))
8	D8: [porque mato pra nós é um negócio diferente agora pra eles...
9	M: certo tem que ser respeitado MAS... por que que não é respeitado?
10	A: ((incompreensível))
11	D?: ((incompreensível)) que tem né?

12	D1: [é
13	D8: [mais dinheiro
14	D?:aí as empresas vão e ((incompreensível))
15	D1: [é
16	D?:e se tem as leis mesmo pra::: defender os (povos) indígenas éh:: pra eles mesmos só que num num é
17	respeitado
18	M: e como é que eu desrespeito o direito dos índios nesse sentido? como é que eu desrespeito a cultura indígena?
19	como é que eu desrespeito as tradições indígenas? com/como é que eu faço isso no dia a dia?
20	D1: invadindo o território deles
21	D3: é... chega lá e mata e mata e mata e mata
22	D1: ou até muitas brigas entre os índios e fazendeiros

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_01.

No plano dos elementos interativos, observa-se que M iniciou o seu turno apontando dois direitos dos povos indígenas – o direito à saúde e à educação – para, em seguida, introduzir, por meio do marcador conversacional verbal “*mas*”, a discussão de outros direitos como a cultura e a prática religiosa (linhas 1-4). De fato, o elemento verbal *mas*, nesse caso, não só parece assinalar ideia de adversidade, como também visa a chamar a atenção dos debatedores/auditório para um aspecto novo que M quis trazer para o debate. Nesse caso, portanto, o marcador conversacional verbal *mas* ocorre para despertar o *pathos* do auditório, sugerindo-lhe um ponto de saliência, isto é, tudo aquilo que vem logo depois desse marcador.

D1, na linha 5, inicia seu turno com o marcador verbal *sim mas*, que sugere concordância parcial, e M usa o marcador *isso mas*, na sequência (linha 6), a fim de, a que parece, pontuar que a contribuição de D1 não foi suficiente. Assim, seria possível interpretar, em termos retóricos, esse jogo de marcadores verbais deste modo: M implicitamente diz a D1 – “Certo, você não concorda totalmente comigo, mas, D1, você não atendeu a minha solicitação.” De fato, não é por acaso que M refaz a sua pergunta: “*a pergunta é isso é respeito ou não é respeito? se não é respeitado por que que não é respeitado?*”. Vê-se, assim, que o marcador conversacional de D1 pode ter servido para orientar a argumentação do moderador/mediador (M), levando-o a reformular sua pergunta, com o provável objetivo de atingir um grau maior de clareza. Nesse sentido, o marcador conversacional do moderador – *isso ma(s)* – sugere sua preocupação com o seu *logos*, isto é, sua argumentação, já que, ao reformular sua pergunta, ele agiria para não ser traído por seu próprio discurso.

Na linha 9, M inicia seu turno com o marcador verbal *certo*, para indicar convergência diante da afirmação de D8 de que os índios veem a floresta (“mato”, nas palavras de D8) como algo sagrado (diferente, segundo D8).

6	M: isso mas... a pergunta é isso é respeito ou não é respeito? se não é respeitado por que que não é respeitado?
7	D1: é não M porque ((incompreensível))
8	D8: [porque mato pra nós é um negócio diferente agora pra eles...
9	M: certo tem que ser respeitado MAS... por que que não é respeitado?

Além disso, esse marcador forma um par com MAS (também na linha 9), para salientar a contradição que o moderador transformou em questão: *certo... mas?* Trata-se de uma investida do moderador sobre o *pathos* dos debatedores.

Pode-se, ainda, citar o marcador *né?*, na linha 11, que, além de cumprir a função interacional, cumpre também a função retórica de buscar a adesão do auditório e, assim, guiar as próximas investidas do debatedor/orador, além do marcador *é*, que aparece nas linhas 12 e 15, para afirmar a disposição do auditório face ao discurso do orador.

11	D?: ((incompreensível)) que tem né?
12	D1: [é
13	D8: [mais dinheiro
14	D?:aí as empresas vão e ((incompreensível))
15	D1: [é
16	D?:e se tem as leis mesmo pra:: defender os (povos) indígenas éh:: pra eles mesmos só que num num é
17	respeitado

Em suma, pode-se interpretar que, no plano do *ethos*, M mostra-se benevolente, quando acolhe diferentes pontos de vista, mesmo não plenamente satisfeito com a argumentação dos debatedores, como se infere dos marcadores “isso mas” (linha 6) e “certo... MAS” (linha 9); no plano do *pathos*, os debatedores D1 e D3 aderem à argumentação de M, ratificando suas posições com o marcador “é” (linhas 12 e 15).

No plano do *logos*, M aposta na pergunta como meio de incentivar a discussão do tema entre os debatedores – observa-se que M (linhas 6 e 9), por diversas vezes, retoma ou reformula suas perguntas, a fim de, provavelmente, tornar o discurso mais claro e objetivo.

6	M: isso mas... a pergunta é isso é respeito ou não é respeito? se não é respeitado por que que não é respeitado?
7	D1: é não M porque ((incompreensível))
8	D8: [porque mato pra nós é um negócio diferente agora pra eles...
9	M: certo tem que ser respeitado MAS... por que que não é respeitado?

Ainda no plano do *logos*, observa-se que predomina o *plano argumentativo* do tipo Problema, Causa e Solução (FIORIN, 2015):

1	M: saúde educação também seriam direitos dos povos indígenas... mas e e::... outras questões que... além de
2	questões materias OU... como questões que nós aq/éh:: temos e damos valor no nosso dia a dia éh::... tradições
3	culturais como museus tá tá tá esse tipo de coisa os índios também teriam direito a isso de ter sua cultura
4	preservada? de ter os seus os seus rituais respeitados?
5	D1: sim mas infelizmente infelizmente o povo num... posso (compreender)
6	M: isso mas... a pergunta é isso é respeito ou não é respeito? se não é respeitado por que que não é respeitado?
7	D1: é não M porque ((incompreensível))
8	D8: [porque mato pra nós é um negócio diferente agora pra eles...
9	M: certo tem que ser respeitado MAS... por que que não é respeitado?
10	A: ((incompreensível))
11	D?: ((incompreensível)) que tem né?
12	D1: [é
13	D8: [mais dinheiro
14	D?:aí as empresas vão e ((incompreensível))
15	D1: [é
16	D?:e se tem as leis mesmo pra:: defender os (povos) indígenas /.../

M apresenta um possível problema (linhas 1-4); D1 e D8 formulam uma causa provável (linhas 5-14) – D8, inclusive, apresenta-a na forma de um argumento por comparação, quando diferencia, à sua maneira, o valor de “mato” para “nós” (não indígenas) de “mato” para “eles” (indígenas) (linha 8); por fim, D? aponta uma solução (linha 16-17) – o respeito às leis que tratam dos direitos dos povos indígenas.

4.8 Momento Retórico-participativo 2

O momento retórico-participativo abaixo faz parte de um debate cujo tema foi “A construção da dignidade feminina diante do preconceito no Brasil”. Este momento, especialmente, traz posicionamentos dos debatedores acerca do machismo. Nele, analisam-se os *argumentos*, conforme Fiorin (2015) e Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), a *disposição* de tais argumentos no gênero em observação, a fim de notar que tipo de *plano composicional* eles seguem, segundo Fiorin (2015), além de outros elementos retórico-interativos, conforme a relação que mantêm com as categorias retóricas de análise *ethos*, *pathos* e *logos*.

Dois debatedores sobressaem-se nessa passagem do debate. Um deles detém-se na exploração do “pensamento machista”; o outro examina a relação entre machismo, gênero e cultura. Observa-se que essas linhas de argumentação proporcionam a emergência de dois *éthe* distintos – não opostos.

1	D?: /.../
2	M: e por que então ainda há quem diga que a mulher... não pode ocupar esses cargos... porque ela é... frágil?
3	D3: o pensamento machista...
4	D?:(ignorante)...
5	D3:((estalo)) porque::... eu tô tô falando assim... duma questão éh:: porque são várias questões quando a gente...
6	vamos supor a gente fala alguma coisa como a gente vai fazer (podem) surgir várias ideias... ((conversas
7	paralelas)) é isso que eu tô querendo dizer o pensamento machista ele vem de va:/ de vários lados... ((alguém
8	bate na mesa)) tem aquela questão de
9	M:[p:::siu
10	D3:[você sempre viver... vamos supor... você nasce um filho homem como o D acho que foi o D que quem
11	abordou numa ((gagueja))... numa aula dessas... que:: que:: quando vem um filho homem desde pequeno o pai já
12	vai ensinando "você é homem você não pode chorar"... "ah homem não chora"
13	D1: não pode brincar de boneca
14	A: INGL...
15	D3: né? não pode brincar de boneca assim como menina não pode brincar de carrinho... e assim vai... são as
16	divisões que a sociedade mesma impõe aí... um dos fatores é esse... a questão familiar... a geração/ da geração
17	que você vem... se você vem ((incompreensível)) machista... até questão mesmo pela/ DA educação da
18	((gagueja))escolaridade... muitas pessoas tem esse pensamento machista... vamos supor... uma suposição... meu
19	avô... ele não estudou... ele estudou viu ((risos)) aí ele vai ter sempre aquele pensamento machista? ele po/
20	muita gente pode estudar muitos homens podem estudar e continuarem sendo... éh com esse pensamento
21	machista... mas quem não estudou tem muito mais chance de ter... esse pensamento machista... peSAdo mesmo...
22	rigido... aí ele vai dizer "não porque a mulher serve para isso aquilo e aquilo outro e o homem já serve pra essa
23	essa e essa outra função"... aí já vem/ começa daí... começa de casa quando você é pequeno... a mediação da
24	sociedade... éh::: como teve em várias aulas em várias conversas nossas do dia a dia a gente tava falando com
25	colegas... se o homem trai a mulher é porque ele é o cara ele é o galã ele é o bambambã ele (pega) todas... e se a
26	mulher trai o homem ela é o quê?

27 A:rapariga rapariga galinha rapariga raparigarapariga
 28 D3: aí já começa daí ((alguém tosse))(vêm) as questões sociais entre amigos e os familiares desde
 29 ((incompreensível)) eu acho assim
 30 M: e os rapazes lá no fim vocês acham que o machismo é um problema para a construção da dignidade
 31 feminina? por quê? ((ruído indistinto))... o quê que há com o machismo que (impede) que a mulher construa sua
 32 dignidade no Brasil?..
 33 D11: assim o:: machismo realmente existe... é mais que notório... (às vezes) pela educação que cada um recebe...
 34 o Brasil ainda é not/ notavelmente é um país arcaico... é muito preso à tradição seja de::... igreja... seja de:: e sua
 35 cultura JOvem... qualquer coisa que ele aprenda na sua infância com o seu pai o seu avô... a questão do
 36 machismo é bem relativa porque nem todos ((tosse))... a mulher ela:: próprio se:::..
 37 D3: se influ/ se deixa influenciar
 38 D11: se:::... se:: éh:: faz o:: o machismo contra ela mesma... porque às vezes... se éh ah:: trai o homem... legal...
 39 vão pensar o que ela é uma rapariga... quem é que diz primeiro? a própria mulher... então a questão é que:..
 40 existe o machismo sim pela cultura pela:: pelo o que você aprende quando você é pequeno... a maior/ a maioria
 41 dos problemas sociais eles tem que ser resolvidos com mais educação...
 42 A:x:::iu
 43 D11: seja:... problema do país... da sociedade se resolve com educação... se eu/ a criança aprende... seja com o
 44 pai seja na escola... que a mulher ela é... a mulher e o homem... ela tem direito igual... ela deve receber o mesmo
 45 salário a mesma... éh... o mesmo tratamento... se a criança... se desde agora a criança aprende a... a receber essa
 46 ideia na mente dela... consequentemente ela vai ser... ela vai respeitar o homem como a mulher da mesma
 47 forma... isso parte da educação que ele vai receber quando criança... (pode ser que) se ele vê em casa que o pai...
 48 destrata vamos dizer a irmã dele e: o pai só (põe) a irmã dele ou a mãe... até muitas vezes... pela educação que
 49 ela recebeu acha que a filha também deve... ser como ela... recebe essa educação de menina boneca menino
 50 bola... nunca vai acabar esse ciclo de:: de machismo de:: que existe entre essa divisão de sexo que é o homem e a
 51 mulher

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_05.

No plano do *logos*, na linha 3, D3 parte da tese de que há um “pensamento machista”. Em sua defesa, apresenta um argumento por ilustração (linha 10): “vamos supor que você nasce filho homem (...) e, desde pequeno, o pai ensina que homem não pode chorar”. Nesse caso, o argumento serve para “ilustrar” a ideia geral de que o pensamento machista vem “de vários lados”. Ora, um desses lados, segundo a ilustração de D3, é a influência familiar. Em seguida, D3 incorpora a contribuição de D1 (linha 13) e apresenta um argumento por reciprocidade (linha 15): “[Homem] não pode brincar de boneca assim como menina não pode brincar de carrinho.”

3 D3: o pensamento machista...
 4 D?:(ignorante)...
 5 D3:(estalo) porque:::... eu tô tô falando assim... numa questão éh:: porque são várias questões quando a gente...
 6 vamos supor a gente fala alguma coisa como a gente vai fazer (podem) surgir várias ideias... ((conversas
 7 paralelas)) é isso que eu tô querendo dizer o pensamento machista ele vem de va::/ de vários lados... ((alguém
 8 bate na mesa)) tem aquela questão de
 9 M:[p:::siu
 10 D3:[você sempre viver... vamos supor... você nasce um filho homem como o D acho que foi o D que quem
 11 abordou numa ((gagueja))... numa aula dessas... que:: que:: quando vem um filho homem desde pequeno o pai já
 12 vai ensinando "você é homem você não pode chorar"... "ah homem não chora"
 13 D1: não pode brincar de boneca
 14 A: INGL..
 15 D3: né? não pode brincar de boneca assim como menina não pode brincar de carrinho... e assim vai... são as
 16 divisões que a sociedade mesma impõe aí...

D3 também apresenta um argumento por reciprocidade nas linhas 22 e 23: “O pensamento machista diz: a mulher serve para isso, aquilo e aquilo outro; já o homem, para essa, essa e essa outra função.” Ou seja, as proibições são mútuas.

22 /.../ aí ele vai dizer "não porque a mulher serve para isso aquilo e aquilo outro e o homem já serve pra essa essa e
23 essa outra função"... aí já vem/ começa daí... começa de casa quando você é pequeno...

Outro lado de influência do pensamento machista, segundo D3, é a educação, no sentido formal. Nessa perspectiva, D3 apresenta novo argumento por ilustração (linha 18) – “Vamos supor que meu avô não estudou” –, a fim de argumentar que não existe uma relação necessária entre machismo e educação no sentido formal (linhas 19, 20, e 21): “Aí, ele vai ter sempre aquele pensamento machista? Ele pode [estudar], muita gente pode [estudar], muitos homens podem estudar e, [mesmo assim], continuar sendo machistas.”

18 /.../vamos supor... uma suposição... meu avô... ele não estudou... ele estudou viu ((risos)) aí ele vai ter sempre
19 aquele pensamento machista? elepo/ muita gente pode estudar muitos homens podem estudar e continuarem
20 sendo... éh com esse pensamento machista... mas quem não estudou tem muito mais chance de ter... esse
21 pensamento machista... peSAado mesmo... rígido...

Isto é, para se combater o machismo, estudar é uma causa necessária, mas, segundo D3, não suficiente. Para concluir o raciocínio, D3 utiliza um argumento probabilístico (linha 20 e 21): “Mas, quem não estudou tem muito mais chance de ter esse tipo de pensamento.” Então, quanto ao combate do machismo, quem estudou está, probabilisticamente, um passo à frente de quem não estudou.

Por fim, D3 recorre ao argumento quase lógico *regra de justiça*:

25 /.../se o homem trai a mulher é porque ele é o cara ele é o galã ele é o bambambã ele (pega) todas... e se a mulher
26 trai o homem ela é o quê?
27 A:rapariga rapariga galinha rapariga raparigarapariga
28 D3: aí já começa daí ((alguém tosse))(vêm) as questões sociais entre amigos e os familiares desde
29 ((incompreensível)) eu acho assim

Pode-se observar que, nesse caso, D3 procura evidenciar que homens e mulheres, de um ponto de vista machista, não recebem o mesmo julgamento social, mesmo quando praticam o mesmo ato (“traição”).

No que se refere, ainda, ao plano de funcionamento do *logos*, observados sob a perspectiva dos planos argumentativos, conforme Fiorin (2015), os argumentos de D3 seguem o *plano de ilustração*. Esse plano, seguindo a argumentação de D3, pode ser sumariado desta forma: a) D3 parte de uma ideia geral – o pensamento machista (linha 3); b) para qual, apresenta os argumentos que ilustram essa ideia – 1) o “pai” que transmite seu pensamento machista para o filho (linhas 10-17; 2) a baixa escolaridade do “avô” (18 e 19); 3) a mútua divisão de funções entre homem e mulher (linha 22 e 23); e 4) os tratamentos desiguais para um só ato, a traição (25 e 26).

3 D3: o pensamento machista...
 4 D?:(ignorante)...
 5 D3:(estalo) porque::... eu tô tô falando assim... numa questão éh:: porque são várias questões quando a gente...
 6 vamos supor a gente fala alguma coisa como a gente vai fazer (podem) surgir várias ideias... ((conversas
 7 paralelas)) é isso que eu tô querendo dizer o pensamento machista ele vem de va::/ de vários lados... ((alguém
 8 bate na mesa)) tem aquela questão de
 9 M:[p:::siu
 10 D3:[você sempre viver... vamos supor... você nasce um filho homem como o D acho que foi o D que quem
 11 abordou numa ((gagueja))... numa aula dessas... que:: que:: quando vem um filho homem desde pequeno o pai já
 12 vai ensinando "você é homem você não pode chorar"... "ah homem não chora"
 13 D1: não pode brincar de boneca
 14 A: INGL...
 15 D3: né? não pode brincar de boneca assim como menina não pode brincar de carrinho... e assim vai... são as
 16 divisões que a sociedade mesma impõe aí... um dos fatores é esse... a questão familiar... a geração/ da geração
 17 que você vem... se você vem ((incompreensível)) machista... até questão mesmo pela/ DA educação da
 18 ((gagueja))escolaridade... muitas pessoas tem esse pensamento machista... vamos supor... uma suposição... meu
 19 avô... ele não estudou... ele estudou viu ((risos)) a:í ele vai ter sempre aquele pensamento machista? ele po/
 20 muita gente pode estudar muitos homens podem estudar e continuarem sendo... éh com esse pensamento
 21 machista... mas quem não estudou tem muito mais chance de ter... esse pensamento machista... peSA do mesmo...
 22 rígido... aí ele vai dizer "não porque a mulher serve para isso aquilo e aquilo outro e o homem já serve pra essa
 23 essa e essa outra função"... aí já vem/ começa daí... começa de casa quando você é pequeno... a mediação da
 24 sociedade... éh::: como teve em várias aulas em várias conversas nossas do dia a dia a gente tava falando com
 25 colegas... se o homem trai a mulher é porque ele é o cara ele é o galã ele é o bambambã ele (pega) todas... e se a
 26 mulher trai o homem ela é o quê?
 27 A:rapariga rapariga galinha rapariga raparigarapariga
 28 D3: aí já começa daí ((alguém tosse))(vêm) as questões sociais entre amigos e os familiares desde
 29 ((incompreensível)) eu acho assim

Também no momento retórico-participativo 2, destacam-se os argumentos de D11. D11 parte, inicialmente, da tese de que o machismo é um problema educacional. Para sustentá-la, D11 apresenta um argumento por inclusão da parte no todo:

33 D11: assim o:: machismo realmente existe... é mais que notório... (às vezes) pela educação que cada um recebe...
 34 o Brasil ainda é not/ notavelmente é um país arcaico... é muito preso à tradição seja de::... igreja... seja de:: e sua
 35 cultura JOvem... qualquer coisa que ele aprenda na sua infância com o seu pai o seu avô...

Nesse caso, a parte (o jovem) deve ser incluída no todo (o Brasil), já que, para D11, são complementares, isto é, um país arcaico, preso a tradições religiosas e culturais, deve ser formado por sujeitos igualmente arcaicos. Além disso, infere-se um argumento por transitividade desta passagem: “JOvem... qualquer coisa que ele aprende na sua infância com o seu pai o seu avô”, indicando D11, nesse fragmento de análise, que o machismo é transmitido pelo contato das novas gerações com as gerações mais velhas.

D11 também argumenta que o machismo pode ser relativizado, sem estar, assim, necessariamente, ligado ao gênero masculino, ou seja, para D11, não apenas os homens podem ser machistas, como também as mulheres, graças a uma cultura que se instala desde a infância:

35 D11: /.../ ... a questão do machismo é bem relativa porque nem todos ((tosse))... a mulher ela:: próprio se:::...
 36 D3: se influ/ se deixa influenciar
 37 D11: se:::... se:: éh::: faz o:: o machismo contra ela mesma... porque às vezes... se éh ah::: trai o homem... legal...
 38 vão pensar o que ela é uma rapariga... quem é que diz primeiro? a própria mulher... então a questão é que::...

39 existe o machismo sim pela cultura pela:: pelo o que você aprende quando você é pequeno... a maior/ a maioria
40 dos problemas sociais eles têm que ser resolvidos com mais educação...

Nesse fragmento do momento retórico-participativo 2, D11 utiliza o *par essência e aparência*. Sua argumentação pode ser interpretada como uma tentativa de mostrar que o homem não é machista por essência, pois, às vezes, também as mulheres são machistas. Com base no discurso de D11, esse argumento pode ser sumariado do modo seguinte:

- I. “Nem todos os homens são machistas.”
- II. “Algumas mulheres também são machistas.”
- III. “Então, o machismo é cultural.”

Quanto ao plano argumentativo utilizado por D11, trata-se do Plano de Problema, Causa e Solução (FIORIN, 2015). D11 introduz um problema: “o machismo pode ser relativizado”. Em seguida, expõe uma causa: “a mulher também é machista.” E, por último, propõe a “educação” como solução: “a maior/ maioria dos problemas sociais eles têm que ser resolvidos com mais educação.”

No plano do *ethos*, dois oradores destacam-se no momento retórico-participativo ora analisado, já que eles praticamente se revezam na disputa de ideias, dominando-o. O primeiro orador é D3, cujo *ethos* constrói-se pelo tom didático de seu discurso. D3 recorre ao discurso pedagógico, alicerçando seu texto em ilustrações, exemplos, suposições e comparações, para ao que parece construir algo com o seu auditório, e não lhe impor algo já acabado, definido. Por isso, recorrem as expressões:

a) “vamos supor” (linha 18);

18 D3:/.../ vamos supor... você nasce um filho homem como o D acho que foi o D que quem abordou numa
19 ((gagueja))... numa aula dessas... que:: que:: quando vem um filho homem desde pequeno o pai já vai ensinando
20 "você é homem você não pode chorar"... "ah homem não chora"

b) “assim como” (linha 15);

15 D3: né? não pode brincar de boneca assim como menina não pode brincar de carrinho...

c) “aí ele vai dizer” (linha 22-23).

22 D3: aí ele vai dizer "não porque a mulher serve para isso aquilo e aquilo outro e o homem já serve pra essa essa e
23 essa outra função"...

O segundo orador é D11, cujo *ethos* mostra-se ponderado e sereno. Tal *ethos* pode ser inferido graças ao ritmo pausado com que D11 elabora a sua argumentação. Nota-se que,

embora as participações de D3 e D11 sejam praticamente equivalentes na extensão, D11 realiza mais pausas, prolongamentos e reformulações do que D3, sinal de que D11 busca ser cauteloso com as palavras.

D11: assim o: machismo realmente existe... é mais que notório... (às vezes) pela educação que cada um recebe... o Brasil ainda é not/ notavelmente é um país arcaico... é muito preso à tradição seja de:... igreja... seja de:: e sua cultura JOvem... qualquer coisa que ele aprenda na sua infância com o seu pai o seu avô... a questão do machismo é bem relativa porque nem todos ((tosse))... a mulher ela:: próprio se:::...

D3: se influ/ se deixa influenciar

D11: se:::... se: éh:: faz o:: o machismo contra ela mesma... porque às vezes... se éh ah:: trai o homem... legal... vão pensar o que ela é uma rapariga... quem é que diz primeiro? a própria mulher... então a questão é que:... existe o machismo sim pela cultura pela:: pelo o que você aprende quando você é pequeno... a maior/ a maioria dos problemas sociais eles tem que ser resolvidos com mais educação...

Essa passagem da fala de D11 pode ser comparada com o turno seguinte de D3, a fim de se observar essa distinção:

D3: né? não pode brincar de boneca assim como menina não pode brincar de carrinho... e assim vai... são as divisões que a sociedade mesma impõe aí... um dos fatores é esse... a questão familiar... a geração/ da geração que você vem... se você vem ((incompreensível)) machista... até questão mesmo pela/ DA educação da ((gagueja))escolaridade... muitas pessoas tem esse pensamento machista... vamos supor... uma suposição... meu avô... ele não estudou... ele estudou viu ((risos)) a:í ele vai ter sempre aquele pensamento machista? ele po/ muita gente pode estudar muitos homens podem estudar e continuarem sendo... éh com esse pensamento machista... mas quem não estudou tem muito mais chance de ter... esse pensamento machista... peSAdo mesmo... rígido... aí ele vai dizer "não porque a mulher serve para isso aquilo e aquilo outro e o homem já serve pra essa essa e essa outra função"... aí já vem/ começa daí... começa de casa quando você é pequeno... a mediação da sociedade... éh:: como teve em várias aulas em várias conversas nossas do dia a dia a gente tava falando com colegas... se o homem trai a mulher é porque ele é o cara ele é o galã ele é o bambambã ele (pega) todas... e se a mulher trai o homem ela é o quê?

Ainda no plano do *ethos*, M mostra-se “objetivo” nessa passagem, já que se limita a agir em nome da regulação das trocas de turno, sem necessariamente ter de intervir na discussão, seja para (re)animá-la, seja para contê-la. Talvez, escape a essa inferência a questão com que M abre a discussão (linhas 2), mas suas outras participações (linhas 10 e 30-32) reforçam o seu caráter mediador.

2 M: e por que então ainda há quem diga que a mulher... não pode ocupar esses cargos... porque ela é... frágil?

9 M:[p:::siu

30 M: e os rapazes lá no fim vocês acham que o machismo é um problema para a construção da dignidade
31 feminina? por quê? ((ruído indistinto))... o quê que há com o machismo que (impede) que a mulher construa sua
32 dignidade no Brasil?...

No plano do *pathos*, o auditório (A) adere à argumentação de D3, quando *dialoga* com o orador nas linhas 15 e 31. A interjeição “INGI” (linha 15) demonstra estranhamento/reprovação face ao quadro pintado por D3 (linhas 11-14), complementado por D1 (linha 16-17).

11 D3:[você sempre viver... vamos supor... você nasce um filho homem como o D acho que foi o D que quem
12 abordou numa ((gagueja))... numa aula dessas... que:: que:: quando vem um filho homem desde pequeno o pai já
13 vai ensinando "você é homem você não pode chorar"... "ah homem não chora"

14 D1: não pode brincar de boneca
 15 A: INGL...
 16 D3: né? não pode brincar de boneca assim como menina não pode brincar de carrinho... e assim vai... são as
 17 divisões que a sociedade mesma impõe aí...

Essa interjeição parece expressar a adesão de A à argumentação de D3, que descreve o pensamento machista como uma construção de berço.

Na linha 27, A aparenta estar ainda mais envolvido pela argumentação de D3:

25 D3: /.../se o homem trai a mulher é porque ele é o cara ele é o galã ele é o bambambã ele (pega) todas... e se a
 26 mulher trai o homem ela é o quê?
 27 A:rapariga rapariga galinha rapariga raparigarapariga
 28 D3: aí já começa daí ((alguém tosse))(vêm) as questões sociais entre amigos e os familiares desde
 29 ((incompreensível)) eu acho assim

Nota-se que, nesse ponto do debate, A responde diretamente à pergunta formulada por D3 (linhas 25-26), mantendo, assim, um diálogo explícito entre debatedor (D3) e auditório (A).

4.9 Momento Retórico-participativo 3

Assim como o momento retórico-participativo 2, este faz parte do debate acerca da construção da dignidade feminina no Brasil. Especificamente, no momento retórico-participativo 3, os debatedores discutem o papel social da mulher. Nele, focam-se os *éthe* dos debatedores diante do *pathos* e do *logos*. Antes de os *éthe* em questão no debate serem destacados, foram seguidas as diversas posições argumentativas (*logos*) dos debatedores ao longo do momento retórico abaixo.

Como se verá, trata-se de um momento participativo intensamente dinâmico. Sobressai-se, contudo, a atuação retórica dos debatedores D9 e D18. Eles disputam ideias e argumentos, ao mesmo tempo em que constroem seus *éthe*. Suas sucessivas trocas de argumentos estimulam a participação do auditório no debate, o que, por sua vez, exige maior controle do mediador/moderador sobre os turnos de fala.

1 M: e vocês é:: a acham que a mulher também tem o direito de optar na n/ n/ na definição da dignidade do
 2 homem? por exemplo vocês acham que a mulher deveria definir/ teria o direito de definir se vocês ... é:: devem
 3 ficar em casa cuidando do filho que ela acabou de de ter ... enquanto ela vai trabalhar ou não? isso é vocês que
 4 decidem se vocês querem ficar em casa cuidando do menino ou não ... quem gostaria de falar sobre essa
 5 questão? ... ele voc/
 6 D6: acho que acho que não nenhum deve interferir na na vida do outro ... o homem tem o o/ (quem vive a vida
 7 de cada um é cada um)
 8 M: então cada um decide o rumo da sua vida? ((murmúrios)) quem discorda? gostaria de:...
 9 D18: mas porque o homem ... o homem sai mais entendeu? o homem não fica muito tempo em casa para ver sai
 10 para trabalhar e é essa ... a mulher é quem é quem/ do melhor/ no meu ponto de vista né? que a mulher tem que
 11 ficar em casa cuidando da da família...
 12 A: [[eu acho que não é nada disso...

- 13 M: [[então...
 14 D8: [[eu acho que não é nada disso...
 15 M: só para emendar o raciocínio só para emendar o raciocínio então ... você acha que ... é um direito (sagrado)
 16 do homem sair de casa e por isso a mulher não vai dominar ?
 17 D18: eu falo assim:: que:: o homem/ a mulher não ... num tem essa liberdade de sair para algum canto prum
 18 (show) ... entendeu?
 19 M: alguém discorda dele? ((conversas paralelas)) nós já ouvimos os rapazes então vamos ouvir as moças depois
 20 D9: se ele fala que o homem tem mais direito que a mulher ele tá...
 21 D18: [não não tem mais direito tem mais liberdade
 22 D9: você tá falando isso porque os nossos antepassados ((fala em ritmo acelerado))
 23 M: [vamos esperar que
 24 D9: os nossos antepassados diziam o quê?
 25 D18: [não
 26 D9: que as mulheres serviam para ficar no fogão ... mas até/ hoje em dia nós podemos ver a mudan::ça
 27 significativa ... mas do mesmo jeito que o homem pode trabalhar a mulher também pode ... porque ninguém é
 28 incapaz de nada ... se o homem é capaz de construir uma casa a mulher também tem a mesma capacidade ... pode
 29 não construir no mesmo nível que o homem constrói ... porque ele tem mais força que uma mulher ... porém ela
 30 também tem a mesma capacidade e () tudo que o homem consegue ... né porque ela tem que ficar no fogão que
 31 o homem não pode ... que é? vai cair a mão?
 32 M: só só um instante va/ vamos primeiro ouvir a moça que ela ergueu a mão antes tá? depois a gente retorna/
 33 depois a gente passa pra ê::/ qual o teu nome?
 34 D18: ((incompreensível))
 35 M: oi?
 36 D18: Renato
 37 M: depois do Renato em seguida pra você qual o seu nome?
 38 D12: Lia
 39 M: depois pra Lia
 40 D16: é::
 41 M: qual o nome?
 42 D16: Paulo
 43 M: então Renato depois que ela falar o Renato Lia e o Paulo ... pode falar ...
 44 D10: eu acho assim em relação ao filho o homem e a mulher tem que entrar em consenso ... cada um vai sair da
 45 maneira que querem eu quero isso o outro vai querer também ... agora não tem essa liberdade porque o filho já é
 46 isso ... já é união do casal então não é como você pensa ... o homem solteiro assim não vai querer viver essa fazer
 47 tudo o que ele quiser ... mas contribui pro filho sim então tem que ter esse/ uma outra visão ... por que eu vou
 48 fazer isso? eu vou fazer isso porque agora eu então é o je/ é o jeito entrar em consenso ...
 49 M: pode falar Renato
 50 D18: assim que:: é:: (por exemplo a) falou ... assim que o homem coloca a mão no fogão não vai cair ... é::
 51 óbvio/ obviamente certo ... porque até hoje a gente vê as profissões que ... a maioria do/ de restaurantes é chefes
 52 ... homens e não ... mulheres ... é a a mesma coisa que o homem pode ir lá cozinhar ... fazer ... essa profissão que
 53 administra e/

Fonte: *Corpus* da pesquisa, Debate_05.

No plano do *logos*, M inicia o momento retórico-participativo com um exemplo, a fim de instigar, provavelmente, a discussão sobre os direitos da mulher:

- 2 M: /.../ por exemplo vocês acham que a mulher deveria definir/ teria o direito de definir se vocês ... é:: devem
 3 ficar em casa cuidando do filho que ela acabou de de ter ... enquanto ela vai trabalhar ou não? isso é vocês que
 4 decidem se vocês querem ficar em casa cuidando do menino ou não...

Diante da questão lançada por M, D6 defende a aplicação da regra de justiça (linhas 6 e 7), ou seja, o que vale para um, vale para o outro:

- 6 D6: acho que acho que não nenhum deve interferir na na vida do outro ... o homem tem o o/ (quem vive a vida
 7 de cada um é cada um)

Em seguida, D18 apresenta sua tese: “*a mulher tem de ficar em casa cuidando da família*”(linhas 10 e 11), e explicita-a (linhas 9 e 10):

9 D18: mais porque o homem ... o homem sai mais entendeu? o homem não fica muito tempo em casa para ver sai
10 para trabalhar e é essa ... a mulher é quem é quem/ do melhor/ no meu ponto de vista né? que a mulher tem que
11 ficar em casa cuidando da da família...

Após A e D8 se posicionarem contra D18 (linhas 12 e 14), M questiona, subjetivamente (*pathos*), a argumentação (*logos*) de D18, interpretando-a: “*então você acha que... é um direito (sagrado) do homem sair de casa e por isso a mulher não vai dominar?*”(linhas 15 e 16). Ainda nessas linhas, M relaciona o *logos* de D18 ao *logos* religioso, quando emprega a expressão “direito (sagrado)”, a fim de evidenciar que, em seu discurso, D18 parece “sacralizar” – isto é, parece tomar por inquestionável – a liberdade masculina.

12 A: [[eu acho que não é nada disso...
13 M: [[então...
14 D8: [[eu acho que não é nada disso...
15 M: só para emendar o raciocínio só para emendar o raciocínio então ... você acha que ... é um direito (sagrado)
16 do homem sair de casa e por isso a mulher não vai dominar ?

Em face da questão posta por M, D18 busca explicitar seu discurso (*logos*) – “*eu falo assim*” –, retomando seu argumento inicial – “*o homem tem mais liberdade*” – por meio do exemplo “sair para um *show*” (linhas 17 e 18), além de apelas para o *pathos* do auditório através do marcador conversacional “entendeu?” (linha 18):

17 D18: eu falo assim:: que:: o homem/ a mulher não ... num tem essa liberdade de sair para algum canto prum
18 (show) ... entendeu?

Por sua vez, D9 interpreta o *logos* de D18 como filiado à ideia de supremacia masculina: “*se ele fala que o homem tem mais direito que a mulher ele tá...*”(linha 20). Na linha seguinte, 21, D18 assalta o turno de D9 (MARCUSCHI, 1998), construindo um argumento por comparação (FIORIN, 2015), para distinguir direito de liberdade: “*não não tem mais direito tem mais liberdade*”. Nesse caso, a comparação consiste em diferenciar os termos direito e liberdade, recusando a identidade entre eles.

20 D9: se ele fala que o homem tem mais direito que a mulher ele tá...
21 D18: [não não tem mais direito tem mais liberdade

Na linha 24, D9 relaciona a argumentação (*logos*) de D18 com o discurso conservador, isto é, filiado ao passado – “*você tá falando isso porque os nossos antepassados*” (linha 22) –, mas é interrompida por M (linha 23). Na linha 24, D9 repete o argumento da linha 22, mas, agora, em forma de uma pergunta retórica (FIORIN, 2015) – “*os nossos antepassados diziam o quê?*” – e parece colaborar, assim, com o auditório (*pathos*), interpelando-o para manter o tema em questão no foco da consciência de seus ouvintes e, ao mesmo tempo, mantê-los vivos no debate.

22 D9: você tá falando isso porque os nossos antepassados ((fala em ritmo acelerado))
23 M: [vamos esperar que

24 D9: os nossos antepassados diziam o quê?
 25 D18: [não
 26 D9: que as mulheres serviam para ficar no fogão ... mas até/ hoje em dia nós podemos ver a mudan::ça
 27 significativa ... mas do mesmo jeito que o homem pode trabalhar a mulher também pode ... porque ninguém é
 28 incapaz de nada ... se o homem é capaz de construir uma casa a mulher também tem a mesma capacidade ... pode
 29 não construir no mesmo nível que o homem constrói ... porque ele tem mais força que uma mulher ... porém ela
 30 também tem a mesma capacidade e () tudo que o homem consegue ... né porque ela tem que ficar no fogão que
 31 o homem não pode ... que é? vai cair a mão?

Por fim, como resposta à sua pergunta retórica, D9 interpreta o discurso de D18, através de argumento de inclusão da parte no todo, neste caso, uma metonímia (FIORIN, 2014/2015): “*que as mulheres serviam para ficar no fogão...*” (linha 26). O “fogão”, nesse caso, representa um papel social específico, parte de um processo histórico maior, isto é, dos ensinamentos advindos do passado, o qual D9 rebate com um argumento por reciprocidade (27-31): “*mas do mesmo jeito que o homem pode trabalhar a mulher também pode ... porque ninguém é incapaz de nada ... se o homem é capaz de construir uma casa a mulher também tem a mesma capacidade ... /.../?*”. Além disso, observa-se que os debatedores retomam a argumentação uns dos outros, tanto para explicitar (*eu falo assim*) como para problematizar (*se ele fala*) os pontos de vistas apresentados, orientando e garantindo a progressão do debate.

No plano do *ethos*, pode-se inferir, com base nas observações anteriores, que dois *éthe* dominam esse momento retórico-participativo, pela disputa de ideias e de argumentos. O primeiro *ethos* concebe o sujeito do sexo masculino como sendo naturalmente livre e argumenta pelas dualidades ativo-passivo, público-privado. Na fala de D18, essa concepção pode ser sintetizada nos seguintes termos: “o homem sai mais” e “a mulher tem que ficar em casa”. D18 dá voz ao *ethos* conservador de uma visão a-histórica das relações humanas. O segundo *Ethos 2* concebe a relação de desigualdade homem-mulher como sendo fruto de ações humanas, que se estendem para além do aqui e agora através da história e da cultura. Na fala de D9, esse *ethos* se manifesta na seguinte passagem: “*Os nossos antepassados diziam o quê sobre o papel social da mulher? Que elas serviam para ficar no fogão.* D9 mostra um *ethos* dinâmico, que se guia por uma visão histórica das relações humanas.

No plano dos elementos interativos, um marcador conversacional verbal corrobora a interpretação de que há dois *éthe* divergentes. Trata-se do marcador “não”, utilizado por D18 (linhas 21 e 25), para se desvencilhar da leitura que D9 faz de seu *ethos* (linhas 20, 22 e 26). Além disso, colaboram para interpretação anterior as sobreposições de voz protagonizadas por D18, o que sinaliza a sua reprovação quase simultânea ao argumento de D9. É necessário notar que, nesse ponto do debate, D18 mostra insegurança e fraqueza quanto à sua argumentação, por ter de esclarecer seus argumentos: “eu falo assim” (linha 17) e “não não tem mais direitos tem mais liberdade” (linhas 21). D18 vê-se constrangido a salvar sua

argumentação, enquanto D9 tenta atacá-la por todos os lados. Já D9 mostra-se seguro e confiante, pela altivez com que se posiciona, continuando a exposição de seu ponto de vista, sem precisar explicar-se para o auditório.

17	D18: eu falo assim:: que:: o homem/ a mulher não ... num tem essa liberdade de sair para algum canto prum
18	(show) ... entendeu?
19	M: alguém discorda dele? ((conversas paralelas)) nós já ouvimos os rapazes então vamos ouvir as moças depois
20	D9: se ele fala que o homem tem mais direito que a mulher ele tá...
21	D18: [não não tem mais direito tem mais liberdade
22	D9: você tá falando isso porque os nossos antepassados ((fala em ritmo acelerado))
23	M: [vamos esperar que
24	D9: os nossos antepassados diziam o quê?
25	D18: [não
26	D9: que as mulheres serviam para ficar no fogão...

No plano do *pathos*, nota-se que a disputa de argumentos entre D9 e D18 parece ter instigado parte do auditório a participar diretamente do debate, para, nele, assumir um lugar. Essas considerações podem ser inferidas ainda pelo fato de M precisar mediar quase turno a turno essa passagem do debate (linhas 13, 15, 19, 23), a fim de pôr em ordem as trocas entre os debatedores.

12	A: [[eu acho que não é nada disso...
13	M: [[então...
14	D8: [[eu acho que não é nada disso...
15	M: só para emendar o raciocínio só para emendar o raciocínio então ... você acha que ... éé um direito (sagrado)
16	do homem sair de casa e por isso a mulher não vai dominar ?
17	D18: eu falo assim:: que:: o homem/ a mulher não ... num tem essa liberdade de sair para algum canto prum
18	(show) ... entendeu?
19	M: alguém discorda dele? ((conversas paralelas)) nós já ouvimos os rapazes então vamos ouvir as moças depois
20	D9: se ele fala que o homem tem mais direito que a mulher ele tá...
21	D18: [não não tem mais direito tem mais liberdade
22	D9: você tá falando isso porque os nossos antepassados ((fala em ritmo acelerado))
23	M: [vamos esperar que
24	D9: os nossos antepassados diziam o quê?
25	D18: [não

Nota-se que três debatedores, Renato, Lia e Paulo, emergem no debate espontaneamente (linhas 34, 38, 16), o que pode ter ocorrido pelo calor da disputa de ideias entre D9 e D18, anteriormente.

32	M: só só um instante va/vamos primeiro ouvir a moça que ela ergueu a mão antes tá? depois a gente retorna/
33	depois a gente passa pra é:: qual o teu nome?
34	D18: ((incompreensível))
35	M: oi?
36	D18: Renato
37	M: depois do Renato em seguida pra você qual o seu nome?
38	D12: Lia
39	M: depois pra Lia
40	D16: é::
41	M: qual o nome?
42	D16: Paulo
43	M: então Renato depois que ela falar o Renato Lia e o Paulo ... pode falar ...

É preciso observar ainda que, ao despertar apaixonadamente para o debate, o auditório transfere mais importância para o papel do mediador/moderador (M), já que as disputas por

turno (linhas 32-43) tornam-se mais intensas e, por isso, exige-se de M a recomposição do Princípio de Cooperação (linhas 32-33): “só só um instante va/vamos primeiro ouvir a moça que ela ergueu a mão antes tá? depois a gente retorna/depois a gente passa pra é:: qual o teu nome?”.

4.9.1 Quadro retórico-participativo do gênero debate

Quanto ao quadro retórico-participativo, observa-se que, no caso do gênero debate, os papéis interacionais de debatedor e auditório não podem ser intercambiáveis com o papel de moderador/mediador, já que, do ponto de vista da interação, a relação entre moderador/mediador e debatedores-auditório expressa assimetria (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; MARCUSCHI, 1998; RIBEIRO, 2009). Por exemplo, apenas o mediador/moderador controla as trocas, como na linha 5, “*quem gostaria de falar sobre essa questão? ... ele voc/*”; nas linhas 19-20, “*alguém discorda dele? ((conversas paralelas)) nós já ouvimos os rapazes então vamos ouvir as moças depois*”, e nas linhas 33-43:

32	M: só só um instante va/vamos primeiro ouvir a moça que ela ergueu a mão antes tá? depois a gente retorna/
33	depois a gente passa pra é:: qual o teu nome?
34	D18: ((incompreensível))
35	M: oi?
36	D18: Renato
37	M: depois do Renato em seguida pra você qual o seu nome?
38	D12: Lia
39	M: depois pra Lia
40	D16: é::
41	M: qual o nome?
42	D16: Paulo
43	M: então Renato depois que ela falar o Renato Lia e o Paulo ... pode falar ...

No entanto, do ponto de vista retórico – do *ethos* e do *pathos*, portanto –, os papéis podem ser cambiados entre si, pois tanto os debatedores, como o auditório e o moderador/mediador participam, até certo grau, do gênero Debate:

- a) os debatedores assumem posicionamentos e argumentam, como, por exemplo, D9 e D18:

D9: se ele fala que o homem tem mais direito que a mulher ele tá...
D18: [não não tem mais direito tem mais liberdade
D9: você tá falando isso porque os nossos antepassados ((fala em ritmo acelerado))
M: [vamos esperar que
D9: os nossos antepassados diziam o quê?
D18: [não
D9: que as mulheres serviam para ficar no fogão ... mas até/ hoje em dia nós podemos ver a mudan::ça significativa ... mas do mesmo jeito que o homem pode trabalhar a mulher também pode ... porque ninguém é incapaz de nada ... se o homem é capaz de construir uma casa a mulher também tem a mesma capacidade ... pode não construir no mesmo nível que o homem constrói ... porque ele tem mais força que uma mulher ... porém ela também tem a mesma capacidade e () tudo que o homem consegue ... né porque ela tem que ficar no fogão que

o homem não pode ... que é? vai cair a mão?

- b) Auditório questiona os debatedores, ao modo da contraposição de A ao argumento de D18:

D18: mais porque o homem ... o homem sai mais entendeu? o homem não fica muito tempo em casa para ver sai para trabalhar e é essa ... a mulher é quem é quem/ do melhor/ no meu ponto de vista né? que a mulher tem que ficar em casa cuidando da da família...

A: [[eu acho que não é nada disso...

M: [[então...

D8: [[eu acho que não é nada disso...

- c) e o moderador/mediador estimula a discussão, através da sugestão de pontos de partida para o debate:

M: e vocês é:: a acham que a mulher também tem o direito de optar na n/ n/ na definição da dignidade do homem? por exemplo vocês acham que a mulher deveria definir/ teria o direito de definir se vocês ... é:: devem ficar em casa cuidando do filho que ela acabou de de ter ... enquanto ela vai trabalhar ou não? isso é vocês que decidem se vocês querem ficar em casa cuidando do menino ou não...

Ou por meio da solicitação de esclarecimento de um determinado ponto de vista:

M: só para emendar o raciocínio só para emendar o raciocínio então ... você acha que ... é um direito (sagrado) do homem sair de casa e por isso a mulher não vai dominar ?

Com base nessas observações, construiu-se o Quadro 6 a seguir:

Quadro 6: Quadrorretórico-participativo do gênero debate em sala de aula

Participantes			
	Debatedores	Auditório	Moderador
Papel retórico	Assumir posicionamentos Argumentar	Questionar os debatedores	Estimular a discussão

Pode-se propor, então, que o que distingue, na realidade, os papéis de moderador/mediador dos de debatedor e auditório é que estes têm, sobretudo, um compromisso retórico com o gênero debate, e aquele deve preservar, acima de tudo, o seu compromisso com o bom funcionamento da interação (mediador), ainda que possa participar, pontualmente, como agente retórico nela (moderador). Nesse sentido, a distinção entre uma postura mediadora e outra moderadora faz sentido em face do quadro retórico-participativo do gênero Debate, ou seja, diz-se mediador para se referir a um papel interacional, e moderador, para um papel retórico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vitalidade da Retórica atual deve-se, em grande parte, a Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]), responsáveis por reascender o debate acerca da Argumentação na academia. A Nova Retórica devolveu brilho à Argumentação, graças à sua ênfase não na força do argumento em si, mas na busca pelo argumento adequado ao uso, isto é, à prática argumentativa.

Ethos, *pathos* e *logos* são categorias retóricas que respondem à prática argumentativa. O *ethos* como imagem que o orador constrói de si por meio do discurso; o *pathos* como disposição do auditório em face do discurso do orador; e o *logos* com a argumentação situada relativamente ao *ethos* e ao *pathos*. Por isso, os argumentos não podem ser dispostos aleatoriamente; eles devem seguir um plano argumentativo, que se ajusta às coordenadas do ato retórico.

Na primeira seção deste trabalho, foram apresentados os conceitos de Retórica e Argumentação. Chegou-se ao entendimento de que a Retórica é uma arte, ou seja, é um exercício não só de criatividade, mas também uma técnica a favor da persuasão do outro. Concordou-se que argumentar significa intensificar o discurso com o objetivo de persuadir o outro (FIORIN, 2016; EGGS, 2016; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

Nela, foi apresentado um panorama histórico acerca da arte de persuadir. Viu-se que a Retórica surgiu na Antiga Grécia, enquanto técnica argumentativa, e que, já ali, seu fim era a persuasão por meio do discurso. Foram situados os três principais tipos de argumento: *ethos*, *pathos* e *logos*. Cada um deles foi associado a um elemento constitutivo da troca comunicativa: *ethos* liga-se ao orador (falante/escritor), que constrói a imagem de si mesmo por meio do discurso; *pathos* liga-se ao auditório (ouvinte/leitor), que adere às ideias do orador por meio das paixões; *logos* liga-se ao discurso enquanto formulação linguística dos argumentos. Firmou-se que a argumentação envolve interação, porque argumentar é, sobretudo, estabelecer relações com outros sujeitos.

Na segunda seção deste trabalho, destacou-se a origem dos estudos de gênero do discurso na Retórica Clássica. Notou-se, com isso, que a arte retórica e a linguística do texto se conectam (FÁVERO; KOCH, 2012). Caracterizou-se gênero oral com base em seus traços predominantes, sem, contudo, opô-lo a gênero escrito. Corroborou-se a tese de que a função social do gênero Debate é estimular a troca e até mesmo a mudança de opiniões a respeito de uma questão controversa (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ao longo das análises dos momentos retórico-participativos selecionados, observou-se que o gênero Debate propicia que os participantes da troca comunicativa assumam *étos* diversos em disputa de ideias e de argumentos. Esse fato pode estar relacionado com a própria dinâmica de trocas do gênero em questão.

Particularmente, no *Momento retórico-participativo 1*, pode-se considerar relevante a contribuição de marcadores conversacionais verbais no jogo das representações argumentativas no gênero Debate, tanto baseados no *ethos*, quanto no *pathos*. No que se refere ao diálogo das categorias retóricas com os elementos conversacionais citados nas seções anteriores, viu-se que os últimos sinalizam as investidas do orador para o auditório e, de modo análogo, do auditório para orador. Segue-se, então, o seguinte jogo de representações: *do orador para o auditório* – tenta-se mobilizar o *pathos* (do auditório), sua disposição do ouvinte; *do auditório para o orador* – o que está em jogo é o *ethos* (do orador), a imagem do debatedor.

A análise e interpretação do *Momento retórico-participativo 2* permite inferir que há certos planos argumentativos que podem mitigar o caráter combativo/de disputa no gênero Debate. Observou-se a esse respeito que o plano argumentativo de Problema, Causa e Solução e o de Ilustração focam mais a exposição de pontos de vista do que o choque de ideias. Não se pode afirmar que isso ocorra sempre, mas, no caso em questão, deve-se notar também que o moderador/mediador fez poucas e breves intervenções no sentido de regular a troca.

Desse modo, a maneira como os debatedores dispõem seus argumentos no gênero discursivo Debate em sala de aula cumpre uma função na produção desse gênero, já que, ao utilizarem o plano argumentativo de Problema, Causa e Solução e o plano de Ilustração, os debatedores: a) desenvolveram diferentes aspectos do tema em questão – entre eles: o papel do pai em uma cultura machista; o combate do machismo através da educação; o papel da mulher no fortalecimento de uma cultura machista –, favorecendo a troca e a construção coletiva de conhecimento; b) evitaram entrar, abertamente, em conflito; e c) demandaram poucas e breves intervenções do moderador (apenas duas), sem que este precisasse assumir explicitamente o papel assimétrico que exerce na gerência do debate. Isto pode sinalizar que, da parte do moderador, o Debate, ao menos no momento analisado, seguiu conforme as suas expectativas. Esses planos argumentativos parecem promover a intenção dos debatedores de discutir uma questão controversa sob ângulos particulares, sem, declaradamente, um questionar a posição do outro. Talvez, isso não pudesse ocorrer facilmente em outros planos argumentativos, levando, no limite, os debatedores a um “bate-boca”.

No *Momento retórico-participativo* 3, à medida que os debatedores elaboram seus argumentos, constroem imagens de si que tendem a se situar em lados opostos, como D9 e D18. Tal fato demandou sucessivas intervenções do mediador/moderador, propiciando que seu papel de autoridade adquirisse maior destaque à proporção que o Debate se tornava mais combativo.

A distinção entre mediador e moderador adotada por Ribeiro (2009) parece pertinente para a análise e interpretação do gênero Debate em sala de aula, tendo em vista o *Quadro retórico-participativo* a que se chegou a partir do *Momento retórico-participativo* 3. De fato, observou-se, por um lado, que o termo *mediador* pode ser uma referência ao papel interacional do participante do Debate responsável por monitorar os rumos da interação e garantir a equidade entre os debatedores. E, por outro lado, notou-se que ele também pode assumir um papel retórico no Debate, isto é, tornar-se um *moderador*, a fim de não deixar a discussão “morrer”.

Para o funcionamento do Debate em sala de aula como gênero do discurso promotor da construção coletiva do conhecimento, tal como Dolz e Schneuwly (2004) propõem, o papel do mediador/moderador torna-se essencial, já que ele pode adquirir tanto funções interacionais, como funções retóricas. Nesse sentido, o mediador/moderador deve mostrar-se atento aos *éthe* dos debatedores, a fim de perceber quando o choque entre eles pode transformar o Debate em sala de aula em um combate e não em um momento de construção e troca de saberes. Ressalva-se, ainda, que tais considerações acerca do papel do mediador/moderador apontam a necessidade de se reconhecer o seu *ethos* como parte essencial do quadro retórico-participativo do gênero Debate em sala de aula.

Foi possível observar ainda que a figura do mediador/moderador desempenha um papel singular para a condução da interação no gênero Debate, tanto por sua posição assimétrica em relação aos demais participantes, quanto pela tarefa difícil de gerenciar de modo o mais igualitário possível a continuação do debate, comentando, regulando e direcionando, se preciso, o turno. Pesquisas específicas sobre o *ethos* do mediador/moderador no gênero Debate podem, futuramente, nos informar mais a respeito desse assunto, bem como sobre a contribuição do gênero Debate para a construção do saber em sala de aula.

Por fim, pode-se acenar com a passagem dos saberes adquiridos na prática do Debate em sala de aula para vida do estudante de um modo geral. Na vida cotidiana, o gênero Debate pode ser de grande valor e servir para promover a participação e a ação em diferentes esferas de atividade humana em que se usa a argumentação (assembleias, tribunais, academias,

sindicatos, escolas etc.). Seja para a transmissão, seja para a redefinição de saberes, o gênero Debate comparece como promotor das relações sociais pela Argumentação.

REFERÊNCIAS

- AARTS, Bas; BAUER, Martin W. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin C.; KASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ABREU, Antonio Suárez. *A arte de argumentar*. 13 ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.
- ALLUM, Micholas C.; BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Qualidade, quantidade e interesse do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin C.; KASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- AMOSSY, Ruth. Introdução: da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- _____. *Poética e Tópicos I, II, II, IV*. Tradução de Marcos Ribeiro de Lima. São Paulo: Hunter Books, 2013.
- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAZERMAN, Charles. *Retórica da ação letrada*. Tradução de Adail Sobral, Angela Paiva Dionísio e Pietra Acunha. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BARTHES, Roland. A antiga retórica. In: COHEN, Jean et al. *Pesquisas de retórica*. Tradução de Leda Pinto MafraIruzan. Petrópolis: Vozes, 1975.
- DIONÍSIO, A. P. Análise da Conversação. In: Mussalim, F. e BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 81-112.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villça. *Linguística Textual: introdução*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; DE PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DASCAL, Marcelo. O ethos na argumentação: uma abordagem pragma-retórica. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25, jan./mar. 2009.
- EGGS, Ekkehard. Ethos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villça. *Linguística Textual: introdução*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- _____. *Figuras de retórica*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FIGUEIREDO, M. Flávia; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Do rádio para a sala de aula: uma análise retórico-conversacional do gênero *spot*. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 205-225, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p205-225> Acesso em: 25 fev. 2016.
- GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: P. Cole et al. *Syntax and semantics*, Vol. 3, New York: Academic Press, 1975.
- HENDGES, Graciele Rabuske; MOTTA-ROTH, Désirée. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KOCH, Ingedore G. Villça. *A inter-ação pela linguagem*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, Ruth (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.
- _____. A propósito do ethos. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). *Ethos discursivo*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- MELO, Deywid Wagner de. *Análise retórico-textual dos gêneros discursivos orais do Judiciário: acusação e defesa*. 245f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística : Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2013.
- MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana (Orgs.). *Ethos discursivo*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- MILLER, Carolyn R. *Gênero textual, agência e tecnologia: estudos*. Tradução e organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.
- MYERS, Greg. *Análise da conversação e da fala*. In: BAUER, Martin C.; KASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Argumentação e discurso homonormativo*. In: SELLA, Aparecida Feola; BUSSE, Sanimar; CORBARI, Alcione Tereza (Orgs.). *Argumentação e Texto: revisitando conceitos, propondo análises*. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucye. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3 ed. São Paulo: WFM Martins Fontes, 2014.
- PLANTIN, Christian. *Argumentação*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.
- REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. (2004)
- RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral em contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *As marcas retórico-críticas no gênero editorial*. Maceió: EDUFAL, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização Roxane Rojo e Gláís Sales. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Luciano Bertulino. *Análise reiterativo-argumentativa no gênero oral debate em sala de aula*. 41f. Monografia (Licenciatura em Letras-Português), Universidade Federal de Alagoas, Arapiraca, 2015.

SOUSA, Américo. *A Persuasão: estratégias para uma comunicação influente*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Comunicação), Universidade da Beira Interior, 2000.

SOUZA, Cláudia Nívia Roncarati. *Cadeias do texto: construindo sentidos*. São Paulo: Parábola, 2010.

APÊNDICE A – DEBATE 01

Metadados

Tema: Os direitos dos povos indígenas no Brasil

Turma: 3º Ano “E”

Data da gravação: 31/10/2014

Tempo de gravação: 0:23:53

Nome do arquivo de áudio: 311014_001

M: nós daremos início ao debate no 3º e... 3º e né isso? é isso 3º é... então eu acho que um primeira questão que poderia ser... discutida é/ seria a seguinte... QUAIS direitos os povos indígenas teriam?... vocês teriam alguns direitos a levantar? Quais seriam os direitos dos povos indígenas? eles teriam direito a alguma coisa?

D1: sim os mesmos direitos

M: [quais?

D1: que a gente eles têm que ter

D2: [ou até mais

M: um por vez... um por vez... ((muitas sobreposições de vozes)) quem primeiro?

D3: vai ((D4))

M: você? pode falar

D4: direito (às terras)

M: alguém mais concorda com D4? acha que eles deveriam ter direito a terras?

D5: ((incompreensível))

D1: M ((o moderador faz um gesto com a mão, pedindo para D1 aguardar))

M: certo... então perceberam o que ela falou ((dirigindo-se a D5))?... os índios deveriam ter um espaço específico pra conviver assim como nós deveríamos ter vocês acham que deveria ser isso os índios com o espaço deles e nós com o nosso espaço ((fala muito rápido))

D6: seria excluir... de qualquer jeito assim... eles iam tá no mundinho deles e nós num mundo nosso eu acho

D7: [e assim

D6: [que cada um

D8: [mas... tipo...

M: deixa ela concluir...

D9: [é responde...

M: [deixa ela concluir ((dirigindo a D7 e D8)) ((muito barulho))

D6: acho que eles devem ficar no nosso... espaço/ nosso meio... mas eu acho que seria alguma coisa que:: que fosse incluindo...os dois

D8: [respeitando...

D6: [pra puder

D8: [respeitando eles e eles respeitando (do mesmo modo) a gente o comportamento assim ((incompreensível)) cada um com o seu espaço

D9: eh:: o índio não vai querer morar aqui na cidade mas e a gente também não vai querer morar no lugar onde eles vive

D10: [mas

D9: uma oca

D1: e tem que ver a:: a cultura deles também né?... porque tem muita muita ((faz sinal com a mão para que alguém continue))

M: então nesse sentido baseado no que ele falou ((referência a D9))... daqui a pouco eu passo a palavra pra você ((referência a D1))... baseado no que ele falou então vocês acham que uma forma de garantir os direitos dos índios seria preservar as florestas onde eles vivem? ((todos da sala dizem que sim))

D1: sim

M: e como fazer então pra preservar?

D1: oxe homem mesmo deixar de de poluir deixar de fazer muitas industrias... desmat/ desmatamento... então (lugar) a floresta amazônica era:: ainda é né? ele é a única floresta do mundo que:: tem espécies que só aqui tem as trib/ as tribos aí tem muitas... eu vi passando na Globo num programa que:: dia dia de sexta-feira só tem

D9: profissão repórter

D1: ISSO... e::... eles acharam uma tri: tri:: tribo lá que ninguém tinha visto e eles nem podia fazer comunicação que os índios é:: eu acho que se sentiam

D11: [((incompreensível))

D1: [isso nunca tiveram contato com ninguém aqui da gente...

M: e ALÉM da terra quais outros direitos os índios teriam?

D1: se for olhar... assim vê mesmo têm mais do que a gente que quem desco/ descobriu aqui as terras foi eles... e a gente é descendente de índios a mistura de índios com portugueses de africanos é uma mistura só de povos...

M: okay

D11: eu eeu acho assim que se eles ((incompreensível)) são pessoas... tudo bem queles têm

os costumes deles... mas eu acho que:: que o governo... que o governo deveria... deveria: buscar alguma forma/ algum método/ criar algum método pra que:: vamos supor escola eles terem direito... tudo bem que têm já um movimento pra isso ((entra um representante de vendas de um cursinho pré-vestibular))

M: vamo:: vamos retomar a discussão... a questão estava no direito à terra não é isso? e aí eu gostaria de indagar vocês se eles não teriam direito a outras coisas além da terra ou só só ter a posse da terra já bastaria?

D3: [[não

M: [[pra garantir os direitos deles... e o que mais ao que mais eles têm direito?

D3: [[pra poderem te::r

D11: [[eles têm mais educação também a saúde...

M: e maneiras de de:: fazer com que esses direitos sejam realizados?

D1: [essas ((incompreensível)) (0:31)

D: era pra ter escola pra eles um posto de saúde para eles receberem medicamentos era pra isso pra eles... ((incompreensível))

M: e maneiras então de levar?... um posto de saúde até el/

D1: [ô Ma/o Governo Federal deu agora/ deu agora é caminhos para escola que como lá na amazônia eu vou citar o caso da amazônia é só::... no RIO a maioria... dos lugares... eles tinham os barcos

D?:[escolares

D1: que levam as criança é que nem o escolar que é um ônibus que leva as criança pra escola...

M: saúde educação também seriam direitos dos povos indígenas... mas e e::... outras questões que... além de questões materias OU... como questões que nós aq/eh:: temos e damos valor no nosso dia a dia eh::... tradições culturais como museus tá-tá-tá esse tipo de coisa os índios também teriam direito a isso de ter sua cultura preservada? de ter os seus os seus rituais respeitados?

D1: [sim mas infelizmente infelizmente o povo num... posso (compreender)

M: isso ma/... a pergunta é isso é respeito ou não é respeito? se não é respeitado por que que não é respeitado?

D1: [é não M porque ((incompreensível))

D8: [porque mato pra nós é um negócio diferente agora pra eles...

M: certo tem que ser respeitado MAS... por que que não é respeitado?

D+: ((incompreensível))

D?: ((incompreensível)) que tem né?

D1: [é

D8: [mais dinheiro

D?:aí as empresas vão e ((incompreensível))

D1: [é

D?:e se tem as leis mesmo pra:: defender os (povos) indígenas eh:: pra eles mesmos só que num num é respeitado

M: e como é que eu desrespeito o direito dos índios nesse sentido? como é que eu desrespeito a cultura indígena? como é que eu desrespeito as tradições indígenas? com/como é que eu faço isso no dia a dia?

D1: invadindo o território deles

D3: É... chega lá e mata e mata e mata e mata

D1: ou até muitas brigas entre os índios e fazendeiros

M: invasão seria só um aspecto... é: por exemplo catequizar os índios seria um:: respeito ou um desrespeito?

D+: ((incompreensível))

M: por quê? por que seria um despeito com os índios

D?:(((incompreensível)))

D3: porque (ia está impondo) uma coisa que eles não querem

M: e:... e outras formas de desrespeito à cultura às tradições indígenas... além das

D1: [((incompreensível))

M: você acha que

D1: [ofendê-los

M: ofendê-los tá MAIS mais formas são es/ essas são as única formas que vocês conseguem identificar... de desrespeito ao povo indígena?

D7: [como aconteceu há há um mês até um tempo atrás a escravização do índio

D?: [[é a escravidão do índio

M: [[outra for/ maneira

D11: e tem também o fato de aconteceu depois... antes dos índios de de se colonizarem como era a vida deles... num tinha... e depois... que:: antes eles (viviam em) livre ar/ o livre arbítrio por assim dizer era dono ((incompreensível)) tinha um bocado de:: direito nera nem direito ainda não tinha nesse tempo... mas eles eram felizes e hoje não têm leis que obrigam e têm leis que defendem... mais ou menos ((incompreensível))

D?: fingem que defendem

D12: é... incrível também que nós que chamamos eles de selvagens nós que anda fazendo as coisa errada matando ((incompreensível)) é:: ocupando o espaço deles num é nós mesmos Aí chama ele de selvagens que não sabe se comportar e tudo mais

D1: mas quem tá fazendo tudo? no caso quem seriam os selvagens seríamos nós

D1: nós e não eles

D12: e o preconceito mesmo que (os anéis) que eles usam na boca aí o povo já acha que errado

M: já que o preconceito...

D12: [e o respeito

M: já que o preconceito atrapalha a concretização dos direitos dos povos indígenas o que fazer então pra combater esse preconceito?...haveria então alguma medida que possa ser feita que possa ser realizada pra combater esse preconceito?

D1: oh M eu acho (que) vai muito da mídia né? por exemplo... quando a mídia lança assim uma coisa todo mundo... quER... aí esse preconceito já vem... é:: a de parte da mídia dos ((incompreensível))

D?: [é (e) a maioria das pessoas são alienadas

D1: é

M: e e a mídia não poderia fazer o papel inverso?

D1: [[poderia se ela fizesse isso tudo mundo...

D?: [[poderia mas não tem (recurso) pra isso... eles não vam bancar

D1: isso...

D3: é

D1: porque tudo que a mídia faz é simplesmente pra os ricos

D13: essa questão é:: ((incompreensível)) eu quero que nos valorize nos respeite e tal... que os que têm poder façam (com eles coisa que acontecem) é:: na verdade só mostram o lado errado porque quando acontece dos índios de fazendas essas coisas aí passa na TV que os índios invadiram

D1: [OU mat/ mata o fazendeiro mas num diz o quê que os fazendeiros faz pra isso né eles né

D?: [na verdade eles não mostram quando os ((incompreensível)) estão invadindo a terra deles....

M: [[e dos

D?: [[ainda ainda mostra essa ((incompreensível)) dos índios por isso que fica essa exclusão

deles ((5:20))

M: e ainda (trabalhando) essa questão de conscientizar a população a a:./ no que diz respeito aos direitos dos povos indígenas... além da mídia... além de de a mídia trabalhar essa questão... o que mais poderia ser feito... na sociedade?

D3: [nas escolas

M: que tipo? quais ações poderiam ser feitas nas escolas?

D3: [ela ((incompreensível)) as mulheres nas escolas

M: e quais ações poderiam ser feitas nas escolas pra fazer esse tipo de conscientização?

D1: tipo as disciplinas de ética e de valores morais para as pessoas não ficar assim tão alienadas... a mídia (induzindo)

M: você acham que seria uma boa... uma boa estratégia convidar traz/ é ((gagueja)) convidar os cientistas pra virem às escolas fazer palestras...

D+: [[((incompreensível))

D8: [[M mas não era melhor... não era melhor ((incompreensível)) vim a nós nós ir a eles... era melhor

D+: ((risos seguidos da repetição de “nós ir a eles”))

M: enfim... passado a ida ou a volta aos índios... agora parece que ainda fica ainda fica é ((gagueja)) questionável... COMO como... esses direitos seriam garantidos que não bas/ eu/ voces concordariam comigo que não basta apenas dizer que eles têm direito a essas coisa todas e ná-ná-ná e quais seriam as formas de garantir que esses direitos seriam efetivados? que esses direitos seriam de fato realizados?

D8: [M... mas na lei na naconst/ na constituição do Brasil que defende isso... essa lei aí que (é) aceita

D1: é um pedaço de papel né? agora a ordem mesmo eles não cumprem

M: exato... mas as/ apenas rotular leis seria o bastante? a questão é quais seriam as primeiras estratégias possíveis de fa/ de fazer cumprir a lei?...

D?:[ter reconhecimento

M: só o reconhecimento seria/ só reconhecer que existe uma lei que os índios são importantes que requer a discussão

D+: [((incompreensível))

M: isso... (que) ações práticas então?

D14: ((incompreensível))

D1: [é

D14: [às vezes agora ((incompreensível))

D+: ((incompreensível))

M: só mobilizar a sociedade ((incompreensível)) dessa causa...

D14: [é

M: [e se cri/ se fossem criados órgãos responsáveis especificamente por fiscalizar

D8: [M mas se fiscalizar aí vai ter é::

D?:[depende

D8:[não vai é:: ser assegurado... eles não vão fazer aquilo mesmo...

D14: (terra) até pode ter mas a questão é tipo fica prometendo isso... não vai ((incompreensível)) até que tem um sentido mas uma conclusão assim não vai ter como ele tá dizendo aí... porque... a mídia vai destruir tudo isso

M: então vamos te/ tentar chegar num consenso construir um consenso... eu gostaria que vocês dissessem de novo quais são os direitos aos quais os índios têm... deve ter acesso ou melhor... e que que formas... de garantir esses direitos alguns direitos já foram levantados e também discutidos e algumas formas de... de se garantir esses direitos... então eu gostaria que vocês dissessem quais são esses direitos... para que nós pudéssemos...ter uma ideia geral

D1: [acesso à:: humanização cultura à educação à saúde sim eles têm sim um:... vou encerrar

D14: mas se for humanizar não vai ((incompreensível))? ((todos riem))

M: parece que já não temos um consenso

D1: não... deixe pra lá

M: então mais uma vez repetindo a pergunta quais são os direitos né... que devem ser ((muitas conversas paralelas)) que devem ser garantidos a alguns povos indígenas

D12: [eles não são eles não são bichos pra viver na floresta ((incompreensível)) sobrevive ((incompreensível)) não sei quanto a isso mas tem as necessidades assim educação saúde

D1: [((incompreensível)) mas

M: por que que eles teriam que ter acesso... a essas questões?

D?: ((incompreensível)) ficar isolado na floresta... eles teriam que se

D8: [hein M agora tem que/ mas a mas a cultura deles é essa

M: e quais seriam os motivos de não

D13: [mas eles poderiam fugir também (M)

D12: [e sim conviver com a gente só que:...

D1: eu acho é um tanto preconceito tanto que eles num... têm coragem de se assumir

D8: [porque se eles... se eles virem pra cidade eles não vão se::r ((muitas conversas paralelas))

M: silêncio... vamos ouvir o colega ((aponta para D15))

D15: se eles tivessem educação eles iam ter uma base ((incompreensível)) se defender... assim pra:: cuidar das leis assim pra:: assim opinião deles também se eles tivessem uma

D1: [eles não serem tão ofendidos

D15: educação melhor eles poderiam ((incompreensível))

M: entenderam o que ele o que ele acabou de dizer?

D1: [ahã

M: porque se você cria leis pra... defender o direito dos povos indígenas e ao mesmo tempo esses/ os próprios índios que são os beneficiários dessas leis não conhecem não têm acesso não têm meio de ter acesso a essas leis... isso... qual o problema que isso poderia trazer? você tem uma lei QUE está ao seu favor mas você desconhece essa lei... quais problemas isso gera?

D?: ((incompreensível))

M: então uma maneira DE fazer com que os índios possam ter consciência daquilo que é de fato de direito deles seria qual?

D13: as escolas mesmos que poderia...

M: não pode pode

D13: é:: nas escolas mesmo que: poderiam ser feitas eles teriam aulas lá sobre:: os direitos deles mesmos aí eles saberiam co::m (se defender)

M: [nesse caso escolas indígenas?

D13: é::: eles saberiam como se defender... aí se chegasse alguém e disse assim “é vai sair daqui” eles já tinha::m como dizer se/ eles não iam ficar como ((incompreensível))

M: e você acham que essa escolas indígenas elas dev/ elas deveriam tratar apenas das questões indígenas ou deveriam tratar... também doutras questões?

D13: [NÃO

D1: [não

D?:[não

D13: geral

D8: eles podem aprender ((incompreensível))

D1: [é

M: E SE essas escolas escolas tratarem de outras coisa será que os índio não vão deixa de cêsíndios/ de serem índios?

D15: [[eles não vão deixar de ser índios ((incompreensível))

D8: [[eles ainda vão ser índios mas vão mudar o jeito de pensar deles

D11: aí aí de certa forma seria u:m o M nestantetava falando na última aula porque a gente estuda mais história de outros países do que do próprio Brasil

D8: [é

M: então com fa/ já chegamos ao consenso de que eles precisam de educação pra conhecerem as leis terem acesso as leis né e saberem quais são os seus direitos e COMO/ qual a forma de educar os índios e ao mesmo tempo não transformá-los em não índios?

D11: diga aí D8

M: qual a forma de ao mesmo tempo educar esses índios e:: não descaracterizá-los não não descaracteriza-los? não acabar apagando a cultura deles os costumes e as outras tradições? Haveria um maneira de fazer isso ou a/ou não haveria? ((incompreensível)) que eles foram educados e deixaram de ser índios e...

D11: dessa maneira os::/ as pessoas que fossem ensinar deveriam aprender primeiro o que eles... ou viver com eles...

D8: [é ser especializado já né?

D11: porque aí teria uma uma::

D8: [(absolve) a sua cultura como a nossa

M: deixa ele terminar aí depois você (fala) ((chama a atenção de D8))

D11: aí teria uma mistura e aí poderia saber o que é (faltando)

M: quer? ((pergunta se D16 quer falar))

D16: eu achei interessante M essa imagem aqui ((aponta com a mão para a imagem que compõe um dos textos motivadores)) que::

M: [nos fala sobre a imagem

D16: eu:: comparei com a: seringueira... que a gente extrai o leite pra coisar o latex né? Pra fazer borracha e essas coisas mas a gente não reconhece a importância do latex... aí será que a gente tá também reconhecendo a cultura a va/ a valorização dos índios aqui essa imagem quer dizer isso mais ou menos isso...

/.../

M: então uma questão um direito reconhecido por todos vocês e a qual nos chegamos ao consenso que os índios têm é o direito à educação né? e já discutimos até maneiras de se fazer a educação indígena né? outro direito... ao qual ele devem ter acesso? eles deve ter garantido?

D?:direito à educação

M: além da educação

D11: à saúde também porque:: do mesmo jeito que a gente precisa eles também precisam... por isso que:: é:: o ((incompreensível)) deles são mais baixos do que os nossos... o sr. mesmo falou aí que 26,5 % ((referencia ao dato estatístico presente em um dos textos motivadores)) deve ser devido as doenças que são transmitidas pelo fato deles viverem é:... praticamente sem sem o que a gente vive...

M: e meios... meios de se garantir o atendimento médico a a os indígenas?... existem esses meios ou non non não há como fazê-lo?

D11: existe

D17: posto de saúde não não (batendo de frente) não interferindo em nada deles... mais próximo que tenham acesso... a esse posto de saúde...

M: então uma maneira seria criar um posto de saúde... na aldeia?

D17: não den/ dentro da aldeia não ((incompreensível)) um meio de ter acesso a ele

M: e você fariam ou melhor não não pensam que é ((gagueja)) isso tudo poderia ser... isso tudo poderia ser superado se os ind/ se índios fossem retirados das florestas e levados pra cidades?

D?: ((incompreensível))

D1: [tirasse a cultura deles... o habitat deles

D17: ((incompreensível)) levar a cidade pra lá mesma coisa que trazer eles pra lá...

D13: [é... [é...

D17: porque aí eles eles ia::m (tá dentro) da colonização do mesmo jeito... ia ((incompreensível)) excluídos...

M: e quais são

D17: [porque se juntar a cultura deles com a ((incompreensível)) não dá certo eu acho...

M: e quais são a ((gagueja)) as provas ou ((gagueja)) as pistas que nos nos entender que os índios querem se afastar da globalização e não se aproximarem da globalização?

D17: o lugar onde eles vive primeiro... porque lá é difícil ter acesso a:::os meios de comunicação... através da internet... à roupa...

M: alguém concorda com isso que: eles querem se afastar da globalização e não se aproximarem da globalização?

D+: ((conversas paralelas))

D1: assim M é porque a gente não tá convivendo lá né? só que aí é o nosso ponto de vista... e assim eles pode tá querendo porque ((incompreensível)) coisa que D12 já falou... por mode o preconceito... que é grande... para a gente... mas também tem o caso da cultura deles também... aí fiCA... meio tenso assim né se a gente tivesse lá observando...ficava mais fácil

M: [((incompreensível)) do início do debate vocês concordam discordam acham que:... os índios não querem mesmo se é: se abaste/ se aproximarem da globalização o que eles querem é se afastar? ((incompreensível)) vocês concordam discordam?

D+: ((conversas paralelas))

M: vamos vamos ouvir a colega... ((a pessoa referida sinaliza com a mão que ela não falará))

M: além da saúde e educação algum outro direito... ao qual os índios teriam que ter acesso? eu lembro de mais um que nós discutimos no início... não não trata especificamente de questões práticas nem de questões físicas

D?: ah lazer... ((conversas paralelas))

M: então você... ouviram o que ela falou? ela que os índios também teria/ têm direito a lazer... a fazerem outra atividades que não aquelas que eles fazem todos os dias...

D?: ((incompreensível))

M: e que tipos de atividade de lazer? poderia citar um um exemplo...

D1: assim né tem coisa que a gente:::

M: ir ao shopping

D1: e eles ((incompreensível)) né? porque a internet chegou agora pra eles (e a gente acha tudo)... cinema também... parque de diversão ((muitas conversas paralelas))

M: [psi:.....:u

D1: essas coisas todas né M...

M: vocês acham que os índio deveriam ir ao shopping também?

D1: sim

D8: porque não?

M: fazer compra?

D13: se eles estiver com vontade... ((conversas paralelas))

M: vamos ouvir ouvir a colega de sala por favor pode

D15: ((incompreensível)) é tentar se adequar

M: e o fato o fato de o índio sair da sua tribo e ir fazer compra no shopping não vai: e ((gagueja)) ele não vai deixar de ser índio por causa disso?

D+: não... ((muito dizem ao mesmo tempo))

M: então nós vamos encerrar o debate por aqui não é?

Metadados

Tema: A construção da dignidade feminina diante do preconceito no Brasil

Turma: 3º Ano "C"

Data da gravação: 03-11-14

Tempo de gravação: 0:30:15

Nome do arquivo de áudio: 141103_005

M: /.../ í eu gostaria de começar pela seguinte questão... vocês... mulheres... acham que os homens têm o direito de opinar naquilo que vem a ser a constituição da dignidade feminina da mulher? vocês acham que os homens devem dizer o que é digno ou indigno de uma mulher fazer diante do preconceito no Brasil? ou vocês acham que só as mulheres só vocês têm esse direito de decidir não eu sei o que eu faço o que eu não faço e o que é certo o que é errado pra minha vida... o quê que vocês me dizem disso... vamos combinar o seguinte... quem for/ quem for/ quem quiser se posicionar ergue a mão... fala... expõe sua opinião e depois o outro começa a sua fala... quem discordar tá certo? okay quem que gostaria de se posicionar primeiro? das meninas pode falar

D1: é bom assim a gente fazer tanto o que a gente quer como também escutar o que:: às vezes as pessoas querem que a gente faça porque só assim a gente chega num balanceamento pra gente num fazer/ cometer errado... e tipo assim se eu sei que se: num mim engano no (quarto tópico) ((referência ao texto motivador disponibilizado à turma dias antes do debate)) ele fala assim que as vestes da mulher chama a atenção e chamava mesmo porque se você vestir u::m uma... uma roupa curta e for pra um metrô pode ser que você seja estuprada lá dentro porque você vai tá o que... embora supor você coloca uma minissaia um u::m minivestido vai dá acesso tanto você vai (permitir) que aquela pessoa tenha um desejo sexual por você por você está mostrando o seu corpo e como vai ficar até rápido pra ele poder lhe estropar...

M: deixa eu só acrescentar algo ao que ela falou... ah VOCÊ acha mesmo que a roupa a roupa/ você concorda ou [discorda do que ela falou] que roupa pode sim ser um indício

D2: [por um lado eu discordo]

M: de que você está querendo ser estropada? ((conversas paralelas))

D3: é como assim? tipo a roupa geralmente é uma roupa curta uma roupa extravagante chama muito a atenção dos homens ((alguém chama)) mas isso aí é pra mostrar quem é quem não é cada/ cada pessoa tipo:: eu vou:: e:: e e depende/ existe também as situações você vai prum ambiente escolar você num vai de shortinho você vai prum ambiente onde vai ter uma reunião... com os seu amigos e tudo pra vocês se divertirem e num centro e numa... pronto vamos supor se junta eu e Ma:/ nos juntamos eu e mais algumas amigas vamos pra

((incompreensível)) usa um shortinho dia de calor... já existem outras questões que a gente tem que usar roupas mais curtas... e essa questão do estupro eu diria que é mais uma questão de distúrbio mental do estropador... porque... aconteceu um dia desses perto da casa de minha mãe de um tarado eh:: abusar de uma mulher/ de uma senhora de 54 anos... evangélica... e usa/ ela não usa saias cur/ no joelho ela sempre: longas quase arrastando no chão... eh: eu ali eu não vi motivo de ele estropar a moça era um (mulher) de 54 anos com roupas compostas... então nesse caso a roupa não fez (jus) algum ao que ele fez né a roupa não... indiciou... como é que eu posso dizer? a roupa não: quis dizer que que é ((alguém fala algo em voz baixa)) não motivou o estupro dele...

M: então vamos vê se eu consegui acompanhar vocês duas... que dizer pra você a roupa não é necessariamente/ não representa a dignidade de uma [pessoa]

D3: [não não]

M: e e também ela não é uma autorização pra outra pessoa cometer um [crime] né

D3: [é isso]

M: desse tipo com a outra pessoa/ cometer um crime desse tipo ((incompreensível))

D4: é porque geralmente é como ela disse se você prum lugar público mais formal usando uma roupinha de sair pra um clube... é lógico que as pessoas podem falar de você você vai dá motivos pras pessoas olharem que ((alguém espirrou)) vai chamá a tenção mais não é motivo pra que as pessoas venha estropar você... entendeu? que pra um estropador ele não quer saber da roupa de que você está usando a vítima dele pode ter 15 16 anos assim como pode ser uma senhora...

D5: também tem a questão quase sempre ((incompreensível)) p[ode (acontecer) isso

D4: [é a verdade ((muito barulho))

D1: ((incompreensível)) que a gente tava dizendo aqui no Iraque também tem essas mulheres eu acho que é no Iraque que usa roupas [compostas

D6: [só mostra os olhos só [mostra] os olhos mesmo assim

D7: [burcas]

D1: são burcas

M: eh eh o que mais estaria envolvido na construção na construção da dignidade de uma mulher? por exemplo os papéis sociais que a mulher ocupa numa sociedade eles são importantes pra construção de sua dignidade? ((muitos alunos dizem sim ao mesmo tempo))

M: cês acham que uma mulher que ocupa cargo de chefia numa empresa que eh eeh responsável por manter a casa esse tipo de coisa ajuda a construir o papel a ideia de dignidade da mulher por que isso ajudaria? se ajuda ((barulho de cadeiras sendo arrastadas)) alguém

concorda com isso de que a/ o papel que a mulher desempenha na sociedade é significativo é representativo para a sua dignidade ou não?

D1: Mas como assim o senhor quê falar como assim da questão do do/ da:: escolaridade essas coisas não?

M: questão de uma mulher que... eu acho que não estaria nem nem voltada pra escolaridade mas em certo ponto toca porque às vezes as mulheres são impedidas de estudar né simplesmente pelo fato de serem mulheres... eh um pon/ no ponto que eu gostaria de tocar é o seguinte vocês acham que uma mulher à frente de uma empresa... tornaria a imagem da mulher mais digna... ou não isso[não influi ou nã]o as mulheres podem

D7: [isso não influi]

M: ficá o tempo inteiro [em casa]

D3: [não influi]

M: [cuidar da casa

[não influi [não influi

D7: [homem (fica) um tanto imparcial

D8: levanta a mão ((risos))

M: ou tanto faz você ficarem caladas cuidando da casa ou na chefia da [empresa]

D1: [é isso]

D3: pra você

M: não faz diferença

D1: é é status né?

M: e lembrando do tema é a construção da dignidade diante do preconceito no Brasil

D4: a dignidade você vai ter você sendo pobre você sendo rico você tendo um bom emprego você sendo u:m uma/ ((ruídos)) a dignidade ((incompreensível)) eu acho... você tá vamo supor num (emprego) ela pode tá lá como vou dizer toda toda né quando ela sair com os amigos ela não tá nem aí pra ((incompreensível))

D7: aí no caso se uma mulher exercer a função de faxineira de uma empresa ela não/ ela não é digna digamo assim

D4: é isso que eu acho que tá errado ((muitos alunos falam ao mesmo tempo))

D1: ela tem que sê reconhecida

M: e pras outras mulheres essa mulher não seria u:m um incentivo a construção da sua dignidade? Por exemplo a mulher que passou a vida inteira cuidando de casa lavando... às vezes nem cuidando de casa mas estava lá isolada do mundo tá tátá achando que o mundo era só bordar e tricotar e escrever poemas de amor... e de repente ela vê outras possibilidades

como um mulher na presidência da república... como uma mulher dirigindo a maior estatal do país a Petrobrás a tal da Graça Foster... vocês acham que ISSO não serviria de uma motivação pra que ela pensasse “ah mas peraí eu não preciso ocupar apenas este papel eu posso ocupar outros papéis sociais também” acham que nesse sentido isso não ajudaria a construir a dignidade da mulher e ela deixaria de ser vista apenas como:: ah serviçal? ((muitos alunos falam “sim” ao mesmo tempo))

D1: sim mas a dignidade é diferente de superação porque superação vem da história né? (história onde) a mulher sempre foi submissa... e ela estando em cargos assim claro que as outras vão dizer “oh eu posso também como ela pode”

M: [digni é e

D1: [okay]

M: acabei interrompendo a sua fala mas desculpa... dignidade [não no sentido de]

D1: [é isso que]

merecimento...

M: não está no sentido de merecimento tá? é dignidade no sentido de ela poder ser[vista] tá?

D1: [mhm]

M: da [mesma forma]

D3: [como assim?]

M: que a/ que os outros são vistos da mesma forma que os homens são vistos... OU que ela seja vista como “ah essa mulher está num cargo como chefe de uma empresa? ela é sapatão” porque isso não é cargo feminino cargo de autoridade cargo de autoridade cargo de poder isso não cargo feminino... aí aí entra o preconceito entendeu? /.../ nós não podemos perder de vista o tema do debate é construção da dignidade feminina diante do preconceito no Brasil... que dizer diante dessa imagem de que a mulher que é motorista de ônibus há alguma coisa de errado com essa mulher

D9: que mototaxi

M: há alguma coisa de errado

D4: é questão de dizer eu sou digna de exercer o papel que eu quiser na sociedade ((muitas conversas paralelas)) é mais ou menos isso né?

M: a questão da dignidade é no sentido de a mulher poder ocupar os mesmos cargos que os homens ocupam sem ela deixar de ser mulher... dignidade feminina não é dignidade masculina... não é a mulher adquirir pra si a dignidade masculina é a mulher construir pra si a sua dignidade feminina... a construção da dignidade feminina no/ diante do preconceito no Brasil... o tema que está posto é esse.... eh::... como ela poderia fazer isso?... quaisquais os

meios de se fazer isso?... é lutando pra pra/ vocês acham que... que um meio de fazer isso é lutar pra ocupar os mesmos cargos que os homens ocupam atualmente? e que as mulheres pouco ocupam ou não ocupam de forma alguma

D3: é buscar a igualdade...

M: e como se faz pra alcançar essa igualdade?

D3: ter tipo ter direitos iguais os mesmo direitos que os homens têm as mulheres ter também... tipo antigamente a gente não poderia vo/ não podia votar e hoje já pode a mulher já pode votar em tudo

M: e vocês meninos acham que as mulheres têm esse direito de ter os mesmos direitos que vocês?

D10: sim

M: Por quê?

D10: até porque a nossa legislação baseada é baseada nisso... lá fala eu esqueci o artigo mas fala que todos os cidadãos brasileiros independente de sexo raça cor etnia ou outra situação é igual perante à lei... então se eles são igual perante à lei eles têm... tipo a mesma capacidade de exercer os cargos... não importa se for um motorista de ônibus se um dono de uma empresa pode ser u:m ((alguém diz “arrasou” e D10 cala-se))

M: e por que então ainda ((conversas paralelas)) e por que então ainda há quem diga que a mulhER não pode ocupar esses cargos porque ela é frágil?

D3: porque ((incompreensível)) machista porque::... M eu falando assim numa questão eh:: porque são várias questões... quando a gente... vamosupô a gente fala em arrumá alguma coisa surge várias ideias ((conversas paralelas)) é isso que eu tô querendo dizer o pensamento machista ele vem de várias/ de vários lados ((alguém pede silêncio fazendo psiu))... tem aquela questão de você sempre viver vamosupô você nasce um filho homem como o D10 acho que foi D10 que abordou por uma/ um/ uma aula dessas que:: que: quando vem um filho homem desde pequeno o pai já vai ensinando “você é homem você não pode chorar”... “ah homem não chora” né? não pode brincar de boneca assim como menina não pode brincar de carrinho e assim vai são as divisões que a sociedade mesmo impõe... aí um dos fatores e esse a questão familiar geração/ da geração que você tem que você vem do machismo... até questão mesmo pela::/ da educação da daescolalidade muitas pessoas têm esse pensamento machista... vamôsupô meu ((incompreensível)) é uma suposição meu avô ele não estudou... a:í ele vai ter sempre aquele pensamento machista ele pode/ muita gente pode estudar/ muitos homens podem estudar e continuarem sendo eh:: machista... mas quem não estudOU tem muito mais chance de tê esse pensamento machista... pesado mesmo rígido aí ele vai dizer

“Não porque a mulher serve pra isso aquilo e aquilo outro e o homem já serve pra essa essa e essa outra função” aí já (vê que) começa daí começa de casa de quando você é pequeno... aí vem a questão da sociedade... eh:: é como teve em várias aulas em várias conversas nossas do dia a dia a gente (tava) falando cons colegas... se o homem trai a mulher porque ele é o cara ele é o galã ele é o bambambã e pega todas... e se a mulher faz ((incompreensível)) ((conversas paralelas)) aí já começa daí (vê) as questões sociais entre amigos e os familiares desde pequeno... eu acho assim

M: e os rapazes lá no fundo... vocês acham que o machismo é u um problema pra construção da dignidade fê/ feminina? ((os alunos acenam positivamente com a cabeça)) Por quê? o que o que o que há com o machismo que impede que a mulher construa sua dignidade no Brasil?...

D11: ah sim o machismo realmente existe... é mais que notório... (também) pela educação que cada um recebe... o Brasil ((incompreensível)) é um país arcaico... é muito preso a: tradição seja de:: igreja a sua cultura (jovem) quelaque::r coisa que ele aprenda na sua infância com o seu pai com seu vô... a questão do machismo é bem relativa porque nem todos ((alguém tossiu))... a mulher também ela é/ próprio se::...

D3: [se deixa influenciar

D11: se::... ah eh:: faz o:: machismo contra ela mesmo... porque às vezes... sim ah eh ah:: trai o homem (legal)... vão pensar qu'ela é rapariga... e quem é que diz primeiro? a própria mulher... então a questão é que:: existe o ma/ o machismo sim pela cultura... pela::/ pelo que você aprende quando você é pequeno... como a:: ma/ a maioria dos (problemas) ((muitas conversa paralela)) sociais pertencem ((incompreensível)) seja:: problema:: do país/ sociedade se resolve com educação... se a criança aprende seja com o pai seja na escola que a mulher ela é/ da mulher e do homem ela tem direito igual... ela deve receber o mesmo salário a mesma ah/ o mesmo tratamento... se uma criança:: se desda/ dagora a criança aprende a/ a receber essa ideia na mente dela consequentemente ela vai sê/ ela vai respeitar tanto o... o homem como a... a mulher da mesma forma... isso parte da educaçãoquele vai receber quando criança... pode ser quele/ sele vê em casa e o pai destrata vamo dizer a irmã dele... e o pai só põe ((incompreensível)) nele ou a mãe a:: até muitas vezes pela educação quela recebeu acha que a filha também deve:: ser como ela... sela recebe essa educação de:: menina boneca... menino bola... nunca vai acabar esse ciclo de::... machismo de::/ que existe entre:: essa divisão de:: de sexo que é o homem e a mulher

M: deixa eu perguntar o teu nome que eu não sei

D11: R. ((alguém confirma que o nome de D11 é R.))

M: quem concorda com D11 que a questão está na educação?

D12: eu

M: que dizer é difícil a mulher construir a sua dignidade no no Brasil porque há um problema na educação

D12: isso...

M: pode fala você que levantou a mão e disse “eu” ((referência a D12)) ((D12 nega ter dito qualquer coisa. Todas na sala riem e pedem a ele que fale alguma coisa))

M: então a questão é quem concorda ou ou quem discorda e ((gaguejou)) queira também explicar porque discorda... quem concordar explica porque concorda quem discordar explica porque discorda de que a educação seja importante nessa questão... pode falar

D3: eh:: um exemplo é:: eu esqueci que a gente até estudou sobre ela... que ela escrevia poemas... que ela era criticada pela sociedade... ((a professora sopra o nome de Flor Bela Espanca)) é:: isso... aí vem a questão quem criticou ela? tanto homens como mulheres... mas ((incompreensível)) prova de que? da criação desde pequeno mulher foi feita pra isso é pra bordar cuidar da casa e dos filhos... e homem foi feito pra trabalhar e homem pode crescer trabalhar em qualquer setor que ele quiser... mulher não pode se separar não pode ser divorciada... aí tem essa questão é (por causa da educação)? sim... ((incompreensível)) que a grande maioria é por causa da educação que vem de pequeno...porque se as pessoas comessem a mudar o pensamento de antes... quando (ainda) é pequenininho ele vai crescer uma pessoa mais consciente do que é certo do que não é... porque na verdade a a sociedade ele num num vive na base do que é certo do que é errado vive na base de influência... numa base de influência... os outros querem quem você pense que é certo que é errado

M: e e além dessas mudanças de educação o que mais poderia ser feito então? pra contribuir pra que a mulher possa cons/ construir a sua dignidade

D12: acho que vai do caráter de cada um... se você tem o seu pensamento “ah não a mulher tem que:: ficar em casa cuidar das crianças e EU como homem vou trabalhar” se você tem esse pensamento... por exemplo uma criança pra você ensinar fazer uma coisa é mais fácil mas se você chegar prum adulto feito se você quiser impor algo pra ele é bem mais difícil... então sendo assim por exemplo a Lei Seca... ((referência à lei federal que coíbe e pune motoristas flagrados dirigindo sob o efeito do álcool)) se você ensinar a criança hoje que ela não... deve beber e dirigir quando ela... quando ela crescer ela vai ser um adulto consciente do (perigo)... agora você chegar prum adulto hoje e ele bebe chegar e “ah você não pode beber mais” ele vai simplesmente parar e:: achar...

D13: daí nós termos muitas cada vez mais altas [né D12?

D12: [daí acho que vem a questão da multa porque:: necessariamente:: não vai ser ((incompreensível))...

M: você acabou de dá um exemplo... um exemplo prático que parece sê útil pra questão do:: álcool e direção e e:: pra questão da dignidade feminina certo? leis também não seriam necessárias nesse sentido? não há nenhuma lei que tenha sido criada nos últimos tempos nesse sentido? dede:: dá mais dignidade às mulheres... você não conseguem (recordar) de nunhuma lei nesse sentido? ((alguém citou a Lei Maria da Penha))

M: vocês acham que leis como a lei da Maria da Penha é importante? ou não? elas não...

D3: sim [sim

D12: [se fô usada da forma correta

D2: antes de acontecer a tragé[dia

D3: [e é bom criar [uma

D2: [((incompreensível))

D3: [e bom criar uma uma lei que ajude as mulheres a crescer... (não) pra mulher (se dá bem) mas pra defender da agressã::o eh:: da []

D2: já o homem

D3: da agressão física... uma coisa que já aconteceu... porque se você chega e dizer que você tá sendo ameaçada eles não vão levar TANTO em consideração... mas se você chegar cheia de hematomas de corte de facada AÍ eles vão propor que ele no caso não pode se aproximar de você e tal... é uma questão que pra defende a mulher já da agressão quela já (vive)... eles não fazem nada pra evita que:: quessa agressão aconteça... tipo se você for uma mulher... que:: todas aqui pretendem chegá nu::m nu::m ponto da sua vida em cá gente tem o nosso próprio emprego não dependa de homem... a partir do momento em cá gente arrumar uma pessoa que a gente vê que não dá certo e a gente tem como se manter a gente deixa e e se mantém novamente... agora tem muita mulher que apanha do homem todos os dias ele chaga bêbado drogado em casa apanha do homem todos os dias não pode (deixá-lo) porque tem vários filhos não tem pra onde i... e aí essa mulher é defendida por quem? pela lei Maria da Penha que só vem resolver tenta resolver depois que já tem acontecido uma coisa errada

M: chegamos em mais um ponto que eu considero importante... a independência financeira... ajuda?...

D3: aju[da

M: [quela acabou de tocar nesse/ nessa questão... de que a mulher independente teria uma série de outras vantagens que a mulher que depende do do homem não teria... vocês

concordam com isso? como isso pode ajudar?... como que o fato de não depender financeiramente do parceiro pode ajudar na cons/ na construção da dignidade?

D14: ((incompreensível)) ela fazer uma faculdade /.../

ANEXO A – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

Ocorrência	Sinais	Exemplificação
1. Indicação dos falantes	os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional	H28 M33 Doc. Inf.
2. Pausas	...	não... isso é besteira...
3. Ênfase	MAIÚSCULAS	ela comprou um OSSO
4. Alongamento de vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	eu não tô querendo é dizer que... é: o eu fico até:: o: tempo todo
5. Silabação	-	do-minado
6. Interrogação	?	ela é contra a mulher machista... sabia?
7. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	() (ininteligível)	Bora gente... tenho aula... () daqui
8. Truncamento de palavra ou desvio sintático	/	eu... pre/ pretendo comprar
9. Comentário do transcritor	(())	M.H... é ((rindo))
10. Citações	“ ”	“mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apnhá a profissão de madrinha agora mesmo”
11. Superposição de vozes	[H28. é... existe... [você () do homem M33. [pera aí... você acha... pera aí... pera aí
12. Simultaneidade de vozes	[[M33. [[mas eu garanto que muita coisa H28. [[eu acho eu acho é a autoridade
13. Ortografia		tô, tá, vô, ahã, mhm