

O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NA ANTIGUIDADE E EM UM LIVRO DIDÁTICO ATUAL

Márcia Regina Curado Pereira Mariano¹

Resumo: Os exercícios retóricos fizeram parte do cotidiano escolar na Antiguidade e na Idade Média, quando a Retórica, desvalorizada, foi perdendo espaço para as ciências lógicas e exatas. Hoje, poucas são as oportunidades encontradas pelos alunos para argumentar em sala de aula, embora se reconheça a importância da argumentação no uso efetivo da linguagem. A partir dessa constatação, nosso objetivo principal é refletir sobre o lugar da argumentação no ensino, da Antiguidade aos dias atuais. Com essa finalidade, voltamos aos estudos da Retórica clássica, trazendo seus principais conceitos, verificamos o lugar da Retórica no ensino ao longo do tempo, e analisamos um capítulo do livro didático *Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado em 2005. A partir da análise, observamos que ainda hoje há espaço para os exercícios de argumentação nas aulas de Língua Portuguesa, cabendo não só ao livro didático, mas também aos professores, disponibilizar para os alunos atividades que desenvolvam sua capacidade de argumentar e que permitam que eles se transformem em sujeitos críticos e socialmente ativos.

Palavras-chave: Argumentação. Retórica. Ensino. Sala de aula.

Abstract: The rhetorical exercises used to be part of everyday school practices during the Antiquity and the Middle Ages, when the depreciated Rhetoric started losing space to the logical and exact sciences. Nowadays, students have few opportunities of developing their argumentative skills in the classroom, although argumentation is considered important for an effective use of language. Considering this fact, the aim of this article is to reflect on the role of argumentation in the teaching process from the antiquity to the present. Because of that, we studied the classical rhetoric, considering its key concepts, and we could identify the place of rhetoric in education over time. Besides that we analyzed a chapter of a textbook – *Português: Linguagens*, – by William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, published in 2005. Based on this analysis, we identified that there is still place for the argumentation exercises in Portuguese Language classes. And we also argue that it is not only the textbook role, but teachers are also responsible for providing activities so that students can develop their argumentative skills, and as a consequence they will become critical and socially active citizens.

Keywords: Argumentation. Rhetoric. Education. Classroom.

¹ Docente da Universidade Federal de Sergipe (UFS), Brasil. Email: ma.rcpmariano@gmail.com.

Introdução

A argumentação na linguagem está relacionada às situações de conflito, de controvérsia, de diferentes pontos de vista, valores, crenças, ideologias. Caracteriza-se pela busca do enunciador de modificar o enunciatário, de fazê-lo aderir à sua tese ou ao seu modo de ver o mundo. Como sempre agimos sobre o outro no uso concreto da linguagem, já que esta é, naturalmente, argumentativa.

A preocupação com a argumentação no ensino tem se mostrado presente em trabalhos tanto da área da Educação, quanto da área de Letras, e foi privilegiada por nós em nossa tese de doutorado, defendida em 2007 e intitulada *As Figuras de Argumentação como estratégias discursivas: Um estudo em avaliações no ensino superior* (MARIANO, 2007). Tendo como *corpus* avaliações de alunos ingressantes em cursos de Letras, nosso objetivo principal foi analisar discursivamente as estratégias utilizadas pelos alunos para persuadir o professor em provas escritas, mais especificamente, os argumentos que causam a sensação de surpresa ou de inesperado, e que caracterizam as figuras de argumentação e retórica, segundo Perelman e Tyteca, no *Tratado da Argumentação*, publicado em 1958. A análise dos dados nos permitiu observar que o aluno busca persuadir o professor por meio de diferentes estratégias argumentativas, esperadas e inesperadas, que fornecem indícios dos *ethé* dos alunos e revelam também a imagem discursiva do outro, o professor. Notamos, ainda, que poucas questões das provas analisadas permitiam que o aluno demonstrasse seu conhecimento e sua capacidade de argumentar.

Voltando no tempo, vemos que os exercícios de argumentação fizeram parte do cotidiano escolar da Antiguidade até o século XIX, quando a Retórica, desmoralizada, foi deixada de lado nos currículos para abrir

espaço para as ciências objetivas. Hoje, poucas são as oportunidades encontradas pelos alunos para argumentar em sala de aula, embora se reconheça a importância da argumentação no uso efetivo da linguagem. A partir dessa constatação, nossos objetivos, neste artigo, são: refletir sobre a importância da argumentação no ensino, da Antiguidade aos dias atuais; observar se as atividades de construção de textos persuasivos propostas no capítulo 36 do livro didático *Português: linguagens* levam em consideração as partes do discurso persuasivo de acordo com a Retórica, se permitem que os alunos desenvolvam sua competência argumentativa e tomem uma posição crítica frente a assuntos polêmicos. Para tanto, remontamos aos estudos da Retórica clássica, trazendo seus principais conceitos, verificamos o lugar da Retórica no ensino ao longo do tempo, e analisamos parte do capítulo do livro didático citado, de autoria de Cereja e Magalhães, publicado em 2005. A partir da análise, observamos que há lugar para a argumentação nas aulas de Língua Portuguesa, cabendo não só ao livro didático, mas também aos professores, aproveitar esse espaço para desenvolver nos alunos a capacidade de argumentar, transformando-os em sujeito críticos.

Aspectos da Retórica Antiga

Na história Ocidental, o surgimento da Retórica data do século V a.C., e o que conhecemos como Retórica Antiga tem seu reinado até o século XIX d.C. Segundo Fonseca (2001, p.101), o primeiro tratado retórico – a *Teoria Retórica* de Córax e Tísias – apareceu, mais especificamente, por volta de 465 a.C na Sicília, e foram os sofistas os responsáveis por levar tal teoria de Siracusa, cidade grega de grande importância cultural e econômica na época, para Atenas. Esse surgimento da Retórica, segundo Mosca (2001, p.26), “[...] prende-se à luta reivindicatória de defesa de terras na Sicília,

que haviam caído em poder de usurpadores.” Governada por tiranos que haviam retirado moradores de suas terras para entregá-las aos soldados, a Sicília passava por conflitos, e os proprietários prejudicados abriram longos processos para reaver suas terras.

Abordando a época de ouro da Retórica Antiga, Barthes (1975) busca redesenhar o sistema retórico, retomando seus principais conceitos, termos e classificações. Segundo o autor, já no primeiro tratado retórico, Córax aproxima a Retórica da prosa e apresenta as cinco partes da *oratio*, ou do discurso oratório, que são: o exórdio; a narração ou ação; a argumentação ou prova; a digressão e o epílogo. Com o tempo, tal organização restringiu-se a introdução, corpo demonstrativo e conclusão (BARTHES, 1975, p.151-152). Todo ensinamento retórico, que passou a ser obrigatório nas escolas na época, baseava-se num sistema que tinha por base a *techne rhetorike*, que previa as partes componentes do sistema retórico e os gêneros do discurso. A estrutura do sistema retórico era composta por:

1. *Inventio* – Representa o “[...] achar o que dizer [...]” (BARTHES, 1975, p.182), ou ainda, constitui “[...] o estoque de material, de onde se tiram os argumentos, as provas e outros meios de persuasão relativos ao tema do discurso.” (MOSCA, 2001, p.28).

2. *Dispositio* – Parte do sistema retórico que indica que é necessário “[...] pôr em ordem o que se encontrou [...]” (BARTHES, 1975, p.182), ou seja, que a partir das escolhas feitas na *inventio*, é preciso organizar internamente o discurso.

3. *Elocutio* – Permite “[...] acrescentar o ornamento das palavras, das figuras [...]” (BARTHES, 1975, p.182). Trata-se da adequação do discurso ao auditório. Segundo Mosca (2001, p.29), aqui se encaixam as virtudes que caracterizam o bem dizer: “[...] correção, clareza, concisão, adequação, elegância”.

4. *Actio* – Recomenda “[...] tratar o discurso como um ator: gestos e dicção [...]” (Barthes, 1975, p.182). Conforme Mosca (2001, p.29), “É a ação que atualiza o discurso, a sua execução e constitui o próprio alvo da Retórica”.

5. *Memoria* – “É a retenção do material a ser transmitido [...]” (MOSCA, 2001, p.29).

As partes que compunham o sistema retórico, no entanto, deviam adequar-se também aos gêneros do discurso que, na Retórica Antiga, eram divididos em: deliberativo (utilizado nas assembleias, nos discursos políticos e nos documentos técnicos); judiciário (cuidava, principalmente, das acusações e defesas nos tribunais); e epidítico (o discurso das celebrações, das homenagens, da exaltação das virtudes de alguém, das condecorações, funerais, etc.) (BARTHES, 1975, p. 201). Perelman e Tyteca, no *Tratado da Argumentação* (2002, p.53), situam os discursos pedagógicos e acadêmicos (“A maioria das obras-primas da eloquência escolar [...]”) no gênero epidítico. Fazer uso deles não é para qualquer pessoa, pois o orador desse gênero deve gozar de certo prestígio e credibilidade na sociedade: “[...] o educador foi encarregado por uma comunidade de tornar-se o porta-voz dos valores reconhecidos por ela, e como tal, usufrui um prestígio devido a suas funções.” (PERELMAN e TYTECA, 2002, p. 58).

Dentro desse quadro sistemático da Retórica Antiga, é inegável a colaboração e a importância de Aristóteles. Barthes (1975) atribui toda Retórica ao estagirita, afinal, é por meio dele que ela é conhecida. Aristóteles define a Retórica como “[...] a faculdade de observar, em cada caso, o que este encerra de próprio para criar a persuasão.” (2011, p.44). Para tanto, os estudos retóricos lidariam com a verossimilhança, as crenças, ideologias, os pontos de vista, a sedução e as paixões em geral. Segundo Barthes (1975, p.156), a Retórica aristotélica pode ser definida como

uma *techne* dependente do orador, visto que este era o responsável pela escolha dos argumentos de acordo com seu auditório, pela transmissão do discurso de forma persuasiva, pela escolha das palavras, pela ordem das partes, etc.

A Retórica de Aristóteles não ficou restrita à Grécia. Com a anexação desta ao Império Romano e a mudança de centro cultural de Atenas para Roma, seus ensinamentos se expandiram para o mundo latino. Segundo Peterlini (2001), embora a eloquência fosse muito valorizada em Roma, os estudos retóricos propriamente ditos só chegaram ao Império Romano a partir do século III a.C. A obra de Aristóteles, por exemplo, só chegou a Roma em 168 a.C, quando o general romano C.L. Paulo Emílio para lá transferiu sua biblioteca.

O ensino retórico

Nos primeiros séculos depois de Cristo, tanto na Grécia como em Roma, a Retórica aproxima-se da Poética e da Literatura e torna-se ecumênica. Seu ensino se expande a um número maior de alunos. Desse modo, a Retórica “[...] não é mais uma *techne* (especial), mas uma cultura geral, até mais, uma educação nacional.” (BARTHES, p. 162). Porém, já no século III a Retórica e seu ensino começam a ser ameaçados:

No século III, a cultura romana foi abalada por uma crise econômica, social e política. A nobreza de Roma está em decadência, esgota-se o apogeu do grande Império e este começa a estremecer. Tudo o que se segue já começa a referir-se à Idade Média, época em que a oratória passa a esconder-se nos manuais escolares. (OLIVEIRA, 2002, p. 213)

Do século IV ao século XII, a Gramática deixa pouco espaço para a Retórica, e nos séculos seguintes a Lógica absorve a Gramática e se distancia da Retórica. A partir do século VIII, a concorrência entre escolas e

entre mestres acaba por diminuir a importância da formação e da experiência dos retores. Muitos já são mestres e professores ainda muito jovens, pelo fato de derrotarem seus antigos mestres e ficarem com os alunos pagantes, diminuindo a qualidade do ensino retórico nas escolas. Nessa época, a Retórica já estava desvalorizada, mas os alunos ainda desenvolviam alguns exercícios retóricos nas escolas, como descreve Barthes:

Há dois exercícios de escola: 1) a **lição**, leitura e explicação de um texto fixo (Aristóteles, a Bíblia), compreende: a) a **expositio**, que é uma interpretação do texto, segundo um método que se processa por subdivisões (espécie de obsessão analítica), b) as **quaestiones** são as proposições do texto podendo ter um **pró** e um **contra**: discute-se e se conclui refutando; cada razão deve ser apresentada sob forma de um silogismo completo; a **lição** é pouco a pouco negligenciada, por causa de sua monotonia; 2) a **disputa** é uma cerimônia, um torneio dialético, presidido por um mestre; após vários dias, ele determina a solução. Trata-se, então, em seu conjunto, de uma cultura desportiva: formam-se atletas da palavra. A palavra é objeto de prestígio e poder regulamentados. A agressividade é controlada por um código de leis. (BARTHES, 1975, p. 164 – grifos do autor).

Os exercícios retóricos escolares pareciam privilegiar o gênero judiciário, oferecendo e cobrando dos alunos a utilização de argumentos para expor uma tese e defendê-la diante da posição dos colegas. Eram formas de avaliar os alunos.

Ao falar sobre a dialética aristotélica na Idade Média, às páginas 172-173, Barthes (1975) aprofunda-se nos exames, que ocorriam durante as *disputationes*, destacando o uso dos silogismos durante esse jogo verbal e o fato de que o erro e a contradição não poderiam aparecer nos discursos. A descrição dessa atividade relaciona os exames ao gênero judiciário:

O respondente é quase sempre o candidato que responde às objeções apresentadas pelo oponente, como nos concursos do Conservatório; o oponente é uma função: é um colega ou alguém nomeado oficialmente; alguém põe a tese, o opositor contrapõe (**sed contra**); o candidato responde (**respondeo**): a conclusão é oferecida pelo mestre que preside. A **disputatio** invade tudo, é um esporte: os mestres disputam entre si, diante dos estudantes, uma vez por semana. Os estudantes, por sua vez, disputam por ocasião dos exames. Argumentam, pedindo permissão, com gestos, ao presidente. (Há em Rabelais reflexos da paródia de tais gestos). Tudo é codificado, ritualizado num manual que regulamenta minuciosamente a **disputatio**, para impedir a discussão de desviar-se: a **Ars obligatoria** (século XV). O material temático da **disputatio** vem da parte argumentativa da retórica aristotélica (pelos **Tópicos**). Comporta **insolubilia**, proposições muito difíceis de demonstrar, algumas **impossibilia**, teses que aos olhos de todos parecem impossíveis; e **sophismata**, estribilhos e paralogismos que servem à maioria das **disputationes**. (grifos do autor)

O ensino da Retórica continuava vivo nas escolas, principalmente naquelas que seguiam o modelo jesuíta, por volta dos séculos XV-XVII na Europa, mas a valorização das ciências lógicas, exatas e empíricas restringia o ensino retórico ao ambiente pedagógico:

Quarenta colégios seguem logo o modelo jesuíta. O ensino aí ministrado é codificado em 1586 por um grupo de seis jesuítas: a **Ratio Studiorum**, adotada em 1600 pela Universidade Paris [...] Os únicos prêmios escolares são os de retórica, tradução e memória, mas o prêmio de Retórica, atribuído após um concurso especial, designa o primeiro aluno que se denomina desde então (títulos significativos) o **imperator** ou o **tribuno** (a palavra é um poder – mesmo um poder político) (BARTHES, 1975, p. 176 – grifos do autor).

Uma carta de D. Dinis, rei de Portugal, datada de 1309, dá um panorama de como a

Retórica ainda persistia nos currículos dos cursos da Universidade de Coimbra, mas perdia terreno para a Gramática, sinônimo, naquele contexto, de “aprender a ler e escrever em latim”, segundo Paiva (1988, p. 10). De acordo com tal documento, os cursos universitários baseavam-se nas sete artes liberais: o *Trivium* – Gramática, Dialética e Retórica – e o *Quadrivium* – Música, Aritmética, Geometria e Astronomia. Entretanto, ainda conforme Paiva, a Gramática foi dominando o espaço das outras artes, e virou prioridade nos cursos existentes na Idade Média.

A categoria de disciplina independente, dada à Retórica nos estudos universitários em Coimbra, foi conquistada ainda no século XV, mas, na prática, a disciplina não foi incluída como cadeira na universidade na reforma dos estudos universitários, realizada no início do século XVI. Sua importância, no entanto, ainda era reconhecida, principalmente pelos religiosos e poetas, como atestam os manuscritos medievais encontrados nas bibliotecas dos mosteiros. Era nessas bibliotecas que se encontravam as principais fontes de estudo da Retórica: os clássicos, os sermonários, as coletâneas de exempla, que reuniam pequenos textos de vários tipos, como fábulas, apólogos e parábolas, e as *artes praedicandi* (artes de pregar) (Paiva, 1988, p. 16).

Apesar da desvalorização da Retórica na época medieval, o texto e a palavra continuavam a manter seu poder no ensino e na vida social. A Retórica, mesmo que de forma indireta, ainda colaborava na organização da estrutura do ensino do texto, agora mais ligada à *Lógica*. No século XIX, porém, “[...] a retórica sobrevive apenas artificialmente, sob a proteção dos regulamentos oficiais.”, como informa Barthes (1975, p. 177).

Com relação à situação da Retórica no Brasil no século XIX, Martins (1988, p.12), afirma o seguinte:

A retórica, que se ensinava nas escolas, nos seminários e se cultivava nas academias, nas reuniões literárias, no púlpito e na tribuna, teve grande importância nas campanhas da Independência, da Abolição e da República. Ao lado da retórica benéfica, que serviu a causas progressistas, floresceu também uma retórica inútil, que alimentou muita eloquência vazia, “tesa, engomada e chocha”, conforme a metafórica adjetivação de Brás Cubas. A retórica, que atesta a importância da oralidade num país em que o hábito da leitura era muito restrito, impregnou, de forma ora mais, ora menos acentuada, não só a imprensa de caráter político, como também o teatro, poesia e o romance do período.

Na segunda metade do século XX as questões retóricas retornam aos estudos da linguagem, valorizando o estudo da persuasão, como em Aristóteles, e tentando apagar a noção de retórica como discurso vazio e florido. A recuperação das noções aristotélicas, realizada, sobretudo, por Toulmin, Perelman e Tyteca, deu origem às neo retóricas, que propõem estudos atuais da argumentação, que deem conta de um número maior de gêneros discursivos, não só orais, mas também escritos. O *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Tyteca, publicado em 1958, promoveu uma retomada de conceitos aristotélicos fundamentais para o estudo do texto e do discurso em qualquer época; trouxe para reflexão a importância da adequação do discurso ao auditório com vistas à persuasão, evidenciando o papel do enunciatório como o de coenunciador na construção dos textos; resgatou a importância persuasiva das figuras de argumentação e retórica; aprofundou e sistematizou o estudo dos argumentos e abriu caminho para o diálogo entre os estudos da Retórica e da Argumentação e outras abordagens do texto e do discurso. A partir desses novos estudos da

argumentação, cria-se, também, a possibilidade de novas reflexões sobre argumentação e ensino, já que, mesmo deixando de constituir uma disciplina obrigatória nos colégios há tempos, a Retórica nunca deixou a sala de aula.

Argumentação em um livro didático do Ensino Médio

Analisamos, aqui, parte de um capítulo da segunda edição, de 2005, do livro didático *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães. Em volume único e direcionado para o Ensino Médio, o livro é composto por 9 unidades divididas em 52 capítulos, que abordam questões de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Para atender aos nossos objetivos, fizemos, inicialmente, um levantamento dos capítulos que traziam no título a palavra argumentar ou palavras desta derivadas, e chegamos aos seguintes capítulos: 36 – O texto argumentativo – o editorial; 45 – As cartas argumentativas; 48 – O texto dissertativo-argumentativo. Tendo em vista a brevidade deste artigo, optamos por analisar uma parte do primeiro capítulo que traz uma das palavras buscadas no título: o capítulo 36.

Observamos, logo de início, pelos gêneros privilegiados nos três capítulos encontrados (editorial, carta, texto dissertativo-argumentativo), que hoje já não é mais possível pensarmos nos gêneros do discurso como eram vistos na Retórica Clássica, visto que a modernidade nos apresenta novos gêneros diariamente, que são criados ou modificados para atenderem a novas necessidades discursivas. Perelman e Tyteca (2002, p.06) já mostravam que os estudos da Argumentação não deveriam mais se limitar aos discursos deliberativos, judiciários e epidícticos, e nem só aos discursos orais: “[...] não temos razões para limitar nosso estudo à apresentação de uma argumentação oral e para limitar a uma multidão reunida numa praça o

gênero de auditório ao qual nos dirigimos.” (PERELMAN e TYTECA, 2002, p.06)

Focalizando o capítulo 36, que vai da página 370 até a página 380 do livro didático citado, vemos que ele é anunciado, no topo da primeira página, como um capítulo de “Produção de texto”. Da página 370 até a página 374 é explorado, principalmente, o gênero editorial, embora o gênero debate também seja proposto no capítulo, a partir de textos que abordam um tema polêmico: o sistema de cotas para alunos de escolas públicas, negros e indígenas. Tendo em vista a natureza do tema abordado, que diz respeito a decisões que afetam a população de um país, estamos, considerando-se os gêneros retóricos, no campo discursivo do gênero deliberativo. Da página 374 em diante, outros aspectos, diretamente ou indiretamente relacionados, são tratados, e sobre esses apenas faremos uma breve descrição no final desta análise.

Na página 370 apresenta-se o título do capítulo: “O texto argumentativo: o editorial”, uma foto com jovens buscando seus nomes em listas afixadas em uma parede ou quadro e o pequeno texto logo abaixo da foto: “Vestibulandos na expectativa dos resultados. Oportunidades iguais?”. Logo depois da foto, ocupando partes das páginas 370 e 371, a seção “Trabalhando o gênero” traz um editorial intitulado “As universidades ameaçadas”, publicado em 16/05/2004, no jornal *O Estado de S. Paulo*, que questiona medidas anunciadas pelo governo federal, nos dias anteriores, referentes ao ensino superior público. De acordo com o texto, em reunião com 47 dos 54 reitores de universidades e instituições do ensino público federal, o então ministro da Educação, Tarso Genro, anunciou três medidas, “[...] a pretexto de 'democratizar' as universidades [...]”: a abertura de novos cursos ficaria condicionada à “diminuição das desigualdades”; “a criação de uma escola pública de pós-graduação de Geopolítica e Defesa”; e “a escolha dos reitores, nas

universidades públicas e privadas, por meio de eleição direta”.

O ponto central do questionamento do texto, no entanto, está em dois projetos de lei anunciados pelo presidente Lula, um dia depois da “exposição do ministro da Educação”:

[...] um, obrigando as universidades filantrópicas a transformar em vagas gratuitas os recursos que seriam usados para pagar impostos; outro, reservando metade das vagas das universidades federais a alunos que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas, incluindo-se aí as cotas para negros e indígenas.

E é, sobretudo, sobre este último ponto, as cotas, que serão levantados os principais argumentos.

O ponto de vista, contrário ao governo e às medidas e projetos de lei anunciados, fica claro na escolha de palavras e termos e no uso de aspas, dando um tom de ironia ao texto: sandices; viés político-ideológico; pretexto de “democratizar” as universidades, consideradas elitistas pelos ideólogos do PT; variedade petista do socialismo populista mais retrógrado; “diminuição das desigualdades”; grosseira instrumentalização política da educação; “projeto de nação”; tosca manobra autoritária para impor um pensamento único e uma linguagem única; “democrática”...

O autor¹ do texto, que se identifica apenas como sendo o jornal *O Estado de S. Paulo*, com vistas à persuasão do leitor, faz uso de uma série de argumentos, dentre eles:

- lugares da qualidade x lugares da quantidade: “o governo está preocupado em produzir medidas de impacto na opinião pública” (aumentando o número

¹“Autor” e “leitor” não estão, aqui, relacionados aos sujeitos empíricos, mas às imagens discursivas construídas no texto, ou seja, às noções de enunciador e enunciatário ou, ainda, de ethos e pathos.

de vagas e reservando uma porcentagem para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas (lugares da quantidade)), “mas nem um pouco com a qualidade do ensino”;

- exemplo: “Essa experiência “democrática” (a escolha de reitores por eleição direta) foi tentada em algumas universidades públicas e confessionais nas décadas de 80 e 90, com resultados desastrosos.”
- causa e consequência: “a adoção da medida comprometerá o equilíbrio financeiro dessas escolas (das universidades filantrópicas), obrigando-as, com certeza, a mudar o regime tributário para sobreviver”; “a queda da qualidade do ensino [...] seria uma consequência natural do preenchimento de metade das vagas por alunos sem o devido preparo”;
- regra da justiça: “A cota criaria discriminação às avessas, dificultando o acesso à universidade das pessoas que não freqüentaram escolas públicas, não são negras nem indígenas. E o sistema de mérito – o mais democrático dos métodos de escolha – iria para o ralo.”;
- argumento de autoridade: “Vários reitores reagiram negativamente à medida anunciada pelo presidente da República.”;
- leis: “A criação dessa monumental reserva de vagas choca-se contra os preceitos constitucionais. A Constituição proíbe discriminação por critérios de raça, cor e origem.”;
- igualdade: “O verdadeiro problema está na baixa qualidade do ensino das escolas públicas do ensino médio. Se o governo quer que os alunos dessas escolas disputem vagas nas universidades públicas em condições de igualdade com os alunos das escolas médias privadas, a solução é igualar – elevando – o padrão de ensino das primeiras.”

- modelo e anti modelo: “O presidente Luiz Inácio Lula da Silva se orgulha de ter chegado aonde chegou apesar de sua origem social e do fato de não ter estudado. Não lhe cabe impor os sacrifícios pelos quais passou, obstruindo as oportunidades de acesso ao ensino superior, a quem estudou em boas escolas.”

Com certeza, conseguiríamos encontrar ainda outros argumentos levantados pelo autor para defender seu ponto de vista. No entanto, nosso objetivo não é esse, mas observar quais são as atividades propostas para os alunos a partir do texto. Com esse intuito, observamos as questões de compreensão ou interpretação, que são colocadas logo abaixo dele:

- Questão 1 (p.371) - traz uma característica do gênero (abordar um tema do momento), pede ao aluno que identifique, no texto, o tema, e diga “Por que esse tema estava sendo debatido no Brasil naquele momento”.
- Questão 2 (p.371) - pede que o aluno diga qual seria o verdadeiro objetivo das medidas, segundo o editorial.
- Questões 3 e 4 (p.371) – A questão 3 complementa a definição de editorial: “Por meio dos editoriais, os jornais e revistas expressam seu ponto de vista sobre o tema abordado, seja para fazer uma crítica ou um elogio a algo ou alguém, seja para fazer sugestões ou estimular a reflexão.[...]”. Em seguida, leva o aluno a buscar o posicionamento do autor do texto com relação às medidas do governo federal, instruindo-o a encontrar palavras e expressões que indiquem esse posicionamento. O item “c” da questão 3 e a questão 4 levam o aluno a encontrar os argumentos utilizados pelo autor contrários às propostas do governo. O livro didático já diz quantas medidas foram apresentadas pelo governo e quais são elas, cabendo ao

aluno achar no texto os argumentos contrários.

- Questão 5 (p.372) – Dando sequência à tarefa de definir o gênero, os autores expõem agora as características estruturais do editorial: “O editorial tem uma estrutura relativamente simples: apresenta uma *ideia principal* (tese), que expressa o ponto de vista do jornal sobre o tema; um *desenvolvimento*, construído por parágrafos que fundamentam a ideia principal; e uma *conclusão*, geralmente formulada no último parágrafo do texto.” Em seguida, sintetizam para os alunos a ideia principal e dois argumentos presentes no desenvolvimento, pedindo que completem com o 3º argumento e a conclusão encontrados no texto.
- Questão 6 (p.372) – Caracterizando o editorial como um texto argumentativo, os autores do livro didático entram na questão da persuasão, sem defini-la mais profundamente, apresentam alguns tipos de argumento e direcionam o aluno a buscar argumentos já previamente determinados: “O editorial pertence ao grupo dos textos argumentativos, ou seja, aqueles que têm a finalidade de persuadir o leitor e, portanto, precisam apresentar argumentos consistentes, tais como comparações, depoimentos de autoridades, dados estatísticos de pesquisa, etc. Identifique no desenvolvimento do editorial lido: a) um exemplo de implantação malsucedida de uma das medidas; a reação de pessoas do mundo universitário à proposta de reserva de vagas; alerta para o caráter inconstitucional da medida”.
- Questão 7 (p. 372) – Informa que no gênero editorial a conclusão pode vir em forma de síntese das ideias expostas ou de sugestão, e pede que o aluno identifique o “tipo de conclusão” que aparece no texto lido.
- Questão 8 (p. 372) – Chama a atenção para a linguagem utilizada no texto, incluindo verbos e pronomes, lembrando que “os editoriais expressam a opinião do jornal ou revista e não a de um jornalista em particular” e, por isso, geralmente, vêm sem a identificação do autor. Informa ainda, que o gênero se caracteriza pela impessoalidade e pede ao aluno que encontre a pessoa, as formas verbais predominantes, a variedade linguística utilizada, e reflita como o uso da pessoa colabora com essa impessoalidade que caracteriza o editorial.
- Questão 9 (p. 372) – Propõe que os alunos reúnam-se em grupos e concluam quais são as principais características desse gênero trabalhado no capítulo.

Tendo em vista os aspectos desenvolvidos na Retórica Antiga e no ensino retórico na antiguidade e na Idade Média, essa primeira seção do capítulo preocupa-se em definir o gênero do discurso (e, como vimos, já não é mais possível ater-se aos gêneros deliberativo, judiciário e epidítico); com a estrutura e a organização do gênero editorial, caracterizado como um texto argumentativo: ideia principal, desenvolvimento e conclusão; com os tipos de argumentos; com as escolhas linguísticas (linguagem, variação, pronomes e tempos verbais). Deste modo, privilegia a *dispositio*, enquanto as outras partes do sistema retórico ficam em segundo plano. Com relação à *inventio*, os autores do livro didático não se preocupam em levar o aluno a refletir sobre o lugar em que os argumentos foram encontrados, impedindo-o de construir uma visão política mais ampla. Claramente, os argumentos escolhidos pelo autor do editorial pertencem a uma mesma formação discursiva e ideológica, uma ideologia política de direita (retrógrada?), que busca manter a estratificação social, impedindo as classes menos privilegiadas de ocuparem lugares na sociedade tradicionalmente pertencentes à elite. À remissão à Constituição brasileira,

promulgada em 1988, evidencia um nacionalismo, próprio da ideologia direitista.

Mesmo com relação à *dispositio*, embora os autores do livro didático evidenciem a organização do texto argumentativo e apontem alguns argumentos utilizados, outros ficam de fora (entram apenas no “etc.”), como mostra a nossa breve análise do editorial presente no capítulo. Os argumentos deixados de lado, no entanto, podem impedir o aluno de identificar a posição política do autor do editorial e do jornal que o veicula. As escolhas linguísticas, trabalho do autor na *elocutio*, são, de forma pouco aprofundada, trabalhadas pelos autores do livro didático junto aos alunos, mas não se observa que essas escolhas têm em vista um auditório determinado, que é o dos leitores do *Estado de S. Paulo*.

A seção seguinte do capítulo, chamada “Produzindo o editorial”, chama a atenção para o caráter polêmico do tema tratado e apresenta cinco excertos que falam sobre a questão das cotas nas universidades. Os trechos são curtos (os cinco ocupam uma página do livro, a página 373), sendo anunciados como “Fórum de debates – Tema: cotas em universidades”. O primeiro texto, intitulado “Justiça social”, assinado por um leitor de algum jornal ou revista, é favorável ao projeto de lei do presidente Lula e usa como argumento a igualdade de oportunidades que devem ter os alunos de diferentes classes sociais. O segundo texto, de título “Mérito”, também de um leitor de jornal ou revista, usa os argumentos da justiça e causa e consequência para posicionar-se contrariamente à nova proposta federal, dizendo que se deve entrar na universidade por mérito, que os alunos cotistas não conseguirão ficar até o final dos cursos na universidade.

O excerto três, também assinado por um leitor, intitula-se “Degradação à vista”, e também se posiciona contrário às cotas nas universidades, usando os mesmos argumentos do segundo texto dessa seção: o mérito e o

despreparo dos alunos cotistas, que levará à degradação, segundo ele, do ensino superior público. O trecho quatro, “‘Analfa’ universitário”, de um leitor do *Estado de S. Paulo*, não muda muito: “Levar analfabetos para a universidade não é democratizar o ensino, é jogar o País e seu povo cada vez mais no poço do atraso.” Finalmente, o texto cinco, chamado “O equívoco das cotas”, visivelmente mais longo, é da revista *Veja*. Trazendo argumentos de autoridade (um pesquisador da Universidade de São Paulo), porcentagens, argumento da justiça (o mérito), exemplos (a implantação de cotas nos Estados Unidos) e comparação (Brasil x EUA), a revista firma seu posicionamento contrário à proposta do governo.

Logo depois desses trechos, o livro didático propõe, na página 374, um “debate com os colegas” (não se sabe se em pequenos grupos ou com toda a sala de aula e nem há a exposição de regras que possam lembrar as *quaestiones* ou as *disputationes* da Idade Média; a *actio*, que aqui seria importante, por tratar-se de um gênero oral, não é comentada) “procurando abordar aspectos que não foram explorados nos textos lidos.”, e a produção de um editorial em grupo, que deve ser elaborado a partir da escolha de um dos seguintes temas: o sistema de ingresso às universidades; o sistema de cotas; outras formas de seleção de candidatos para o ingresso nas universidades públicas; e o ensino nos níveis fundamental e médio. A partir da escolha do tema, o aluno é orientado a levantar argumentos convincentes (não se diz para quem), distribuir esses argumentos de acordo com o número de parágrafos do desenvolvimento (“Por exemplo, se usarem três argumentos, desenvolvam-nos em três parágrafos”), reservar o último parágrafo (que pode ser, de acordo com o livro, um resumo das ideias ou uma proposta) para a conclusão e revisar o texto.

Nota-se que, nesta seção, repetem-se os objetivos privilegiados na seção de compreensão do texto e definição do gênero: a escolha dos argumentos e a disposição ou organização do texto. Quanto à origem desses argumentos, nada se orienta. Vimos, dentre seis textos no total (o editorial mais os cinco excertos colocados na segunda seção do capítulo), cinco posições contrárias ao projeto de lei do governo federal que prevê cotas de vagas destinadas aos alunos de escolas públicas, negros e indígenas. Os argumentos repetiram-se, principalmente a falta de mérito e o despreparo dos alunos cotistas, que levará, segundo tais textos, à degradação da universidade pública. Apenas um desses seis textos apresentou-se favorável à proposta.

A questão é se os alunos, a quem se propõem as atividades do livro didático, têm condições de formular um posicionamento frente a esse assunto polêmico ou se não serão induzidos, pelos textos apresentados no livro didático, a tomarem a posição contrária ao governo federal como única opção. Será que, a partir dessas atividades, mostra-se que os argumentos não são encontrados sempre num mesmo conjunto de ideias, sempre numa mesma ideologia? Como o aluno que for a favor do projeto pode manter sua posição se após uma reflexão sobre a validade do sistema de cotas propõe-se outra que pede a indicação de outras formas de seleção para ingresso na universidade, já descartando a reflexão anterior, tornando uma posição favorável às cotas como equivocada? Como pode o aluno não se ver representado em uma foto que mostra alunos preocupados, tentando encontrar seus nomes em longas listas de aprovação do vestibular? Como não se sentirem ameaçados, se alunos de escolas privadas, ou diminuídos, se alunos da escola pública, negros ou indígenas?

A proposta de produção do editorial completa-se com um quadro com orientação para a confecção de um jornal que reúna os

editoriais produzidos e outros textos de diferentes gêneros jornalísticos, produzidos em capítulos anteriores do livro didático. Atenta-se para a importância da *elocutio* e da *actio*: “o perfil do leitor que queiram atingir”, “Diagramem as matérias de forma que o jornal fique agradável de ler”. Um pequeno quadro, logo abaixo, com o nome “Avalie seu editorial”, toca, de forma rápida, mais uma vez, na necessidade da adequação do texto ao auditório, fala sobre clareza e coerência (*elocucio*), mas ainda privilegia a *inventio* (sem definir o que seriam “bons argumentos” - são bons para quem? Para quê? Por quê?) e, principalmente, a *dispositio*:

Verifique se o texto expressa com clareza uma opinião a respeito do tema abordado; se é capaz de convencer o leitor por meio de bons argumentos; se apresenta uma ideia principal e fundamenta-a com argumentos consistentes; se apresenta uma conclusão coerente com o que foi desenvolvido; se emprega uma linguagem adequada ao perfil do jornal e dos leitores e do gênero.

O recorte feito para a análise não nos permite afirmar que os aspectos da *elocutio* e da *actio* não tenham sido trabalhados em outros capítulos do livro didático, no entanto, se foram, aqui não são retomados, o que talvez fosse necessário para oferecer aos alunos uma visão global do discurso persuasivo.

Recursos linguísticos são trabalhados a partir daí, do final da página 374 até a 376, numa seção de nome “Para escrever com expressividade”, que destaca “O efeito de impessoalidade na linguagem”, diretamente relacionado ao gênero editorial, trazendo outros excertos de textos argumentativos com o tema “uso de uniforme nas escolas” e exercícios de impessoalidade sobre este e outros temas relacionados à vida escolar. Da página 377 até a 380, fim do capítulo, são oferecidos textos verbais e não verbais, textos literários e propostas outras atividades que, tendo em vista a brevidade deste artigo, não serão analisados.

Considerações finais

A partir desta rápida retomada de alguns conceitos retóricos, da observação da importância do ensino retórico na Antiguidade e na Idade Média, e da análise de atividades argumentativas propostas em um capítulo de um livro didático, é possível perceber como a argumentação foi e é importante no ensino. O desenvolvimento de exercícios argumentativos, a partir da proposta de temas polêmicos em aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, e de acordo com a faixa etária dos alunos, pode oferecer-lhes a oportunidade de posicionar-se frente a questões importantes para sua vida social. Vimos, no entanto, que cabe aos autores dos livros didáticos e aos professores aprofundar as análises argumentativas dos textos, com o auxílio dos estudos da Argumentação, da Linguística Textual, dos estudos da enunciação e de outras abordagens do texto e do discurso; organizar atividades que permitam ao aluno desenvolver sua capacidade de argumentar; explicitar a necessidade de adequação dos textos aos auditórios, os tipos de argumentos que podem ser utilizados, a importância da boa apresentação de um texto, seja ele oral ou escrito, e todos os mecanismos que podem tornar um discurso persuasivo. Além disso, cabe também a eles, e principalmente, disponibilizar textos diversificados e que apresentem pontos de vista diferentes, a fim de que os alunos possam chegar às próprias conclusões e possam se posicionar de forma crítica diante de tais assuntos, compreendendo melhor os textos que os circundam, produzindo textos melhores e agindo socialmente por meio da linguagem.

Os autores de livros didáticos e os professores precisam perceber que ao retomarem textos, de sua autoria ou de outros, já antes publicados ou ditos, constroem um novo texto, com novas significações, em novas situações discursivas, como nos revelam os estudos sobre intertextualidade. O auditório do

livro didático não é mais o leitor do jornal ou da revista, mas é o aluno e o professor, que podem ser induzidos a pensar de determinada forma se só uma forma for apresentada e se não contarem com outras informações lidas/ouvidas dentro ou fora da sala de aula. Num país em que pouco se lê, não podemos perder a oportunidade de oferecer aos alunos, dentro da sala de aula, a oportunidade de dominar a linguagem, de formular juízos críticos e de marcar sua opinião e seu lugar na sociedade.

Referências

- ARISTÓTELES (384-322 a.C.). **Retórica**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- BARTHES, Roland. A Retórica Antiga. In: COHEN, J. et al. **Pesquisas de Retórica**. Trad. de Leda P.M. Iruzin. Petrópolis: Vozes, 1975, p.147-221.
- CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. **Português: Linguagens**. São Paulo: Atual Editora, 2005.
- FONSECA, Ísis B. da. A Retórica na Grécia. In: MOSCA, Lineide do L. S. (org.) **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 99-117.
- MARIANO, Márcia R.C.P. **As Figuras de Argumentação como estratégias discursivas**. Um estudo em avaliações no ensino superior. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MARTINS, Nilce S. **História da Língua Portuguesa V – Século XIX**. São Paulo: Ática, 1988.
- MOSCA, Lineide do L. S. Velhas e novas retóricas: convergências e desdobramentos. In: _____ (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 17-54.

OLIVEIRA, Ester G. de. A argumentação na Antiguidade. **Signum** – Estudos da linguagem, n. 05. Londrina: Eduel, p. 201-214, 2002.

PAIVA, Dulce de F. **História da Língua Portuguesa II**. Século XV e meados do século XVI. São Paulo: Ática, 1988.

PERELMAN, Chaïm; TYTECA, Lucie Olbrechts-. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2002. [original de 1958]

PETERLINI, Ariovaldo. A Retórica na tradição latina. In: MOSCA, Lineide do L. S. (org.) **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 119-144.