



Argumentário

Uma proposta de reconstrução (da rede) de argumentos de uma controvérsia

Lucas Pereira da Silva

Universidade de São Paulo (USP), Brasil

orcid.org/0000-0003-1670-8129

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Universidade de São Paulo (USP), Brasil

orcid.org/0000-0002-5592-8098

Estudos de argumentário têm ganhado visibilidade na teoria da argumentação. Argumentários consistem em reservatórios de argumentos e contra-argumentos que integram o ambiente cognitivo de uma controvérsia, abrangendo tanto as fundamentações quanto as contrafundamentações atinentes às respostas a uma questão nuclear e a questões subordinadas. Neste artigo, temos como objetivo propor uma metodologia para a reconstrução dos argumentos que compõem o argumentário de determinado conflito de opinião. Mobilizaremos especialmente os conceitos de questão argumentativa, para tratar dos recortes temáticos que caracterizam aquilo sobre o que se discute, e de esquema argumentativo, que tem um papel fundamental naquilo que assumimos como unidade de composição do argumentário: o argumento. Para ilustrar a proposta de reconstrução de argumentos, contextualizamos o conflito de opinião acerca do Escola Sem Partido, disputa a partir da qual foi depreendido um argumentário, e apresentamos detalhadamente as etapas para a reconstrução de um argumento que integra a rede.

Palavras-chave: Argumentário. Questão Argumentativa. Esquema Argumentativo. Escola Sem Partido.

Argumentario: una propuesta de reconstrucción (de la red) de argumentos de una controversia

El estudio del argumentario ha ganado visibilidad en la teoría de la argumentación. Los argumentarios consisten en depósitos de argumentos y contraargumentos que integran el ambiente cognitivo de una controversia, abarcando tanto las fundamentaciones como las contrafundamentaciones relativas a las respuestas a una cuestión nuclear y a cuestiones subordinadas. En este artículo, nuestro objetivo es proponer una metodología para la reconstrucción de los argumentos que componen el argumentario de un conflicto de opinión. Utilizaremos los conceptos de cuestión argumentativa, para tratar los recortes temáticos que caracterizan la disputa, y de esquema argumentativo, que tiene un papel fundamental en lo que asumimos como unidad de composición del argumentario: el argumento. Para ilustrar la propuesta de reconstrucción de argumentos, contextualizamos el conflicto de opinión sobre el Escuela Sin Partido, una disputa a partir de la cual se dedujo un argumentario, y presentamos detalladamente los pasos para la reconstrucción de un argumento que forma parte de la red.

Palabras clave: Argumentario. Cuestión Argumentativa. Esquema Argumentativo. Escuela Sin Partido.

Argumentative Script: a proposal for reconstruction (of the network) of arguments in a controversy

The study of argumentative script has gained visibility in argumentation theory. Argumentative scripts consist of reservoirs of arguments and counterarguments that integrate the cognitive environment of a controversy, encompassing both the pro and con reasons relevant to the responses to a core question and its subordinate questions. In this article, we aim to propose a methodology for reconstructing the arguments that compose the argumentative script of a specific opinion conflict. We will especially mobilize the concepts of argumentative question, which addresses the thematic delineations characterizing what is being discussed, and of argumentation scheme, which plays a fundamental role in what we assume as the unit of composition of the argumentative script: the argument. To illustrate the proposal for argument reconstruction, we contextualize the opinion conflict about the Non-Partisan School movement, a dispute from which an argumentation was inferred, and present in detail the steps for reconstructing an argument that integrates the network of arguments.

Keywords: Argumentative Script. Argumentative Question. Argument Scheme. Non-Partisan School.

Introdução

Na arena pública e, em especial, nas mídias tradicionais e digitais, testemunhamos como diversos atores, individuais ou coletivos, se posicionam frente a questões de relevância política, econômica, social, cultural, científica e religiosa. Dotados de distintos interesses (*stakes*) em relação a essas **questões** – (i) *deve haver regulação da mídia no Brasil?*; (ii) *os Correios devem ser privatizados?*; (iii) *Milei é ou não a salvação para a crise argentina?*, dentre outras possibilidades –, esses atores tornam-se argumentadores, alinhando-se a dadas posições no âmbito das controvérsias em que se envolvem (não raro polêmicas, no sentido de Amossy (2017)) e apresentando argumentos que sustentam esses pontos de vista, defendendo-os diante do outro, bem como criticando os argumentos mobilizados pelo outro na defesa da posição alternativa. Nesse jogo, que percorre editoriais, artigos de opinião, *podcasts*, vídeos no YouTube, tuítes (e as interações deles decorrentes) e fóruns no Reddit, argumentos são re-produzidos, ou seja, re-apresentados, adaptados para espaços e públicos distintos, mas com um núcleo ilativo (um raciocínio específico) reconhecível, ainda que com traços lexicais e gramaticais, decorrentes da enunciação, relativamente distintos. Em outros termos, os argumentos apresentam identidade na invenção (*inventio*), mas distinção (em maior ou menor grau) na elocução (*elocutio*) (Reboul, 2004[1998]).

A questão da reprodutibilidade dos argumentos é um objeto de interesse fulcral para quem se interessa pela argumentação a partir de uma perspectiva integradora, que a concebe como dotada de propriedades lógicas, retóricas, dialéticas e sociosemióticas (Gonçalves-Segundo, 2023). A argumentação é sociosemiótica porque é construída a partir de distintas modalidades (verbal, imagética, gestual, dentre outras), sob a coerção dos gêneros discursivos, dos estilos e dos discursos (respectivamente, modos de representar, de ser e de agir distribuídos socialmente) (Fairclough, 2003), cujos traços podem ser apreendidos pelo posicionamento do argumentador, situado na tensão entre reproduzir e transformar (Gonçalves-Segundo, 2023). É dialética, porque a argumentação pressupõe o conflito de opinião, uma **questão** a partir da qual o confronto inicialmente se organiza (Plantin, 2008[2005]), e um conjunto de procedimentos semióticos, em especial, atos de fala, orientados a intervir no conflito, seja para fechá-lo, seja para abri-lo (van Eemeren, 2018; Gonçalves-Segundo, 2020). É retórica, porque a argumentação está orientada por uma dinâmica de influência concernente às formas de pensar, ver, sentir e agir

(Amossy, 2018); logo, o *design* dos atos argumentativos está orientado a auditórios com os quais se firmam, textualmente, acordos e desacordos (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996[1958]), em função dos distintos interesses na **questão**, o que está correlacionado à diversidade de públicos³⁶. E, por fim, a argumentação é lógica, visto que envolve racionalidade e raciocínios, ou seja, modos de defender, de questionar, de criticar, de avaliar e decidir, ligados a esferas e culturas, dentre os quais estão incluídos os **esquemas argumentativos** que dados grupos consideram como capazes de atribuir plausibilidade às posições (Gonçalves-Segundo, 2022; 2023; Walton; Macagno, 2016).

Quando nos debruçamos sobre a reprodutibilidade dos argumentos, estamos particularmente interessados nas coerções discursivas, nos distintos alinhamentos frente a uma **questão**, no que é dado como acordado ou desacordado por distintos argumentadores e grupos, e na unidade de fundamentação – o raciocínio argumentativo – que une grupos de atores, seja para a defesa, seja para a crítica de uma posição ou de uma razão. Logo, esse tipo de estudo pressupõe um olhar complexo para as múltiplas propriedades do argumentar.

Considerando, em especial, as discussões da teoria da argumentação contemporânea, vemos preocupações similares, ainda que formuladas de maneiras distintas (e embrionárias), em Plantin (2008) e em Grácio (2015), a partir da noção de **argumentário**, e de Goodwin (2020), quando trata da noção de **argumento em nível sistêmico**. Nenhuma dessas abordagens, no entanto, desenvolveu um método de reconstrução de argumentos reproduzidos em controvérsias nem buscou teorizar o **argumentário** a partir de uma perspectiva integradora, como temos realizado no âmbito do Projeto DIA – *Discurso, Interação e Argumentação em Mídias Digitais* (da Silva, 2022; Haynal, 2023; Gonçalves-Segundo, 2023; 2024).

Neste artigo, diferentemente de Gonçalves-Segundo (2024), que discute os contornos epistemológicos da noção de **argumentário** com base na orientação que

³⁶ Entendemos públicos como *stakeholders textuais* (Palmieri; Mazzali-Lurati, 2016; Gonçalves-Segundo, 2023), atores concretos, individuais ou coletivos, cujos interesses pressionam os argumentadores em termos do *design* argumentativo, em especial, a *inventio* e a *elocutio*. Não raro, públicos também se tornam argumentadores, produzindo textos orientados à defesa da posição que lhes interessa em uma dada **questão** (Gonçalves-Segundo, 2023). Auditório não é sinônimo de público. Auditório é uma construção intratextual que o argumentador faz do(s) público(s) principalmente em termos dos acordos e dos desacordos projetados como pertinentes acerca do material discursivo que envolve uma **questão**. A hipótese central é a de que o argumentador, ao projetar um dado auditório, convida o público a identificar-se com este auditório, processo necessário (mas não suficiente) para a geração da influência (Gonçalves-Segundo, 2023).

expusemos anteriormente, este artigo trata, em especial, de aspectos metodológicos envolvidos no procedimento de reconstrução de argumentos a partir da sua dispersão em textos de uma controvérsia. Para ilustrar a operacionalização, partiremos da controvérsia em torno do projeto de Lei Escola Sem Partido, alvo de estudos da pesquisa de mestrado de da Silva (2022), focalizando a reconstrução do “Argumento de modelagem de mentes”.

Para conduzir nossa argumentação, organizamos o presente artigo da seguinte forma: na primeira seção, debatemos o conceito de **argumentário**, resgatando noções auxiliares que permitem enquadrá-lo, e damos especial atenção à discussão em torno de sua unidade de composição; na segunda seção, tratamos do nosso método de reconstrução do argumento, disperso e reproduzido, em uma controvérsia; na terceira seção, aplicamos os procedimentos discutidos na análise do “Argumento da modelagem de mentes”, buscando, assim, mostrar a produtividade de nosso método; na seção seguinte, tecemos as considerações finais; e, por fim, listamos as referências mobilizadas.

1 Delineando a noção de argumentário e sua unidade de composição

Para iniciarmos nossa discussão acerca da unidade de composição do **argumentário**, relativa à problemática da reprodutibilidade dos argumentos ligados a **questões** e **subquestões** de uma controvérsia, recorreremos a duas formulações que julgamos basilares para situar o conceito de **argumentário**. Tais elaborações serão o ponto de partida para a formulação que traremos ao final desta seção, que representa a visão corrente dos pesquisadores envolvidos no *Projeto DIA* acerca de tal conceito.

O roteiro argumentativo preexiste e dá forma aos discursos argumentativos concretos, dos quais ele constitui um elemento determinante, mas não o único. Ele pode ser indeterminadamente atualizado em uma grande variedade de lugares. [...] As perguntas [questões argumentativas] atraem os argumentos a partir do momento em que permanecem abertas. [...] Esses roteiros (ou argumentários) fornecem o “estoque” de argumentos de fundo, mobilizáveis tão logo a pergunta [questão] surge [...]. Os argumentos são amplamente herdados, e o trabalho do locutor é falá-los, ampliá-los (Plantin, 2008[2005], p. 82-83, colchetes nossos).

Utiliza-se geralmente a palavra “argumentário” para designar o conjunto de argumentos apresentados pelas partes sobre um assunto em questão. Por exemplo, na questão da decisão da legalização do aborto, quer a posição a favor,

quer a posição contra desenvolvem conjuntos de argumentos para definirem e sustentarem as suas perspectivas específicas. Da mesma forma, englobamos no argumentário dos que são a favor, ou contra, a pena de morte, as razões que clarificam a suas posições e que são apresentadas para basearem a sua perspectiva (Argumentário, 2015, s.p.)

Como podemos observar, ambos os pesquisadores chamam atenção para o fato de o **argumentário** estar constitutivamente atrelado a uma **questão**, fornecendo o estoque de argumentos a ela pertinente, no que tange a cada uma das posições em debate. Diferentemente de Grácio (2015), contudo, Plantin (2008[2005]) assume uma perspectiva discursiva que entende o **argumentário** como uma coerção sócio-histórica sobre as formas de se defender posições, subtraindo do argumentador a agencialidade plena em relação a seu dizer, visão que é relevante para nós em termos da propriedade sociosemiótica do argumentar.

Assumindo, porém, que os argumentos mobilizados não existem de forma alheia uns aos outros, bem como que esse contato inerente tem o potencial de suscitar outras **questões** no **ambiente cognitivo**³⁷ do desacordo, vemos a necessidade de repensar a forma como as **questões** são entendidas no processo de contorno do **argumentário** e como o argumento, instanciado de maneiras díspares e por argumentadores distintos, deve ser enquadrado nessa rede.

Nesse sentido, ao longo desta seção, debateremos acerca:

- i. da relação do **argumentário** com a noção de **questão argumentativa** – apresentando nossa visão de que o **argumentário** envolve não apenas uma **questão** central/balizadora, mas, sim, uma rede de **questões** e **subquestões** que surgem a partir da interação entre os argumentos em termos de defesa, ataque e questionamento de pontos específicos dos **argumentos** disponíveis;

³⁷ Na esteira de Tindale (2017), teórico canadense, entendemos **ambiente cognitivo** como um conjunto de pressupostos fundamentais para o processo de identificação e atualização de argumentos. Numa controvérsia, tão logo posicionamentos são apresentados e passam a integrar a rede de posições possíveis, as razões mobilizadas por determinados argumentadores podem ser mais ou menos familiares a argumentadores outros, o que, por seu turno, tem o potencial de suscitar o surgimento de outras **questões**, outros posicionamentos frente a elas, ou ainda a mobilização de distintas razões para sustentá-los. O **ambiente cognitivo** é, pois, “dotado não apenas daquilo que já se sabe, como também daquilo que é passível de inferência” (Isola-Lanzoni; da Silva, 2024), o que, no contexto do **argumentário**, é pertinente para auxiliar, dentre outras coisas, a identificar quais são as **questões** sobre as quais argumentadores têm se debruçado no processo de defesa, ataque e questionamento de determinados pontos de vista para além daquela que centraliza e potencialmente deu origem à controvérsia.

- ii. da relação que assumimos haver entre o **argumentário** e o **argumento**, entendido como unidade de composição do **argumentário** – mais especificamente, como esse argumento enquanto unidade de composição precisa ser um argumento *reconstruído*, uma unidade configurada a partir da atividade analítica de abstração de múltiplas instâncias a partir do reconhecimento do **esquema argumentativo** que lhe constitui; e
- iii. das limitações que encontramos nas propostas de Plantin (2008 [2005]) e Grácio (2015), visto que tais pesquisadores não consideram, em suas formulações, os contra-argumentos (ou refutações internas) produtivos(as) no **argumentário**, o que caracteriza um diferencial de nossa perspectiva.

Inspirados em Plantin (2008 [2005]) e em Grácio (2013), entendemos **questão argumentativa** como a delimitação particular da centração de um tópico discursivo³⁸ em relação à qual diversas perspectivas (no mínimo, duas) são dialeticamente concebíveis. Dado que a atividade argumentativa envolve a divergência de opinião, as **questões argumentativas** representam os pontos de desacordo a respeito dos quais se discute; são elas que organizam a tomada de posição, de forma que podemos entender as teses ou posições como respostas a essas **questões argumentativas**, e os argumentos e contra-argumentos, como unidades de defesa ou de crítica a essas respostas. Por exemplo, no debate público acerca do projeto de Lei Escola Sem Partido (ESP), a **questão** nuclear em debate era O ESCOLA SEM PARTIDO DEVE SER IMPLEMENTADO?, para a qual foi possível identificar duas respostas concorrentes: “o ESP deve ser implementado” e “o ESP não deve ser implementado”. Um argumento favorável à implementação é o que apontava que o projeto seria capaz de romper com a hegemonia esquerdista na educação, tida como indesejável; um argumento contrário à implementação é o que projetava que ele promoveria censura no espaço escolar, algo tido como inaceitável, não só do ponto de vista moral como também legal.

A nossa experiência com a análise de **argumentários** acerca de uma série de **questões** (O PROJETO DE LEI ESCOLA SEM PARTIDO DEVE OU NÃO SER APROVADO? (da Silva, 2022); O QUE FAZER COM MONUMENTOS LIGADOS AO RACISMO E AO COLONIALISMO QUE OCUPAM O

³⁸ A noção de tópico discursivo deriva dos trabalhos realizados pela perspectiva textual-interativa no Brasil; em particular, Jubran (2011).

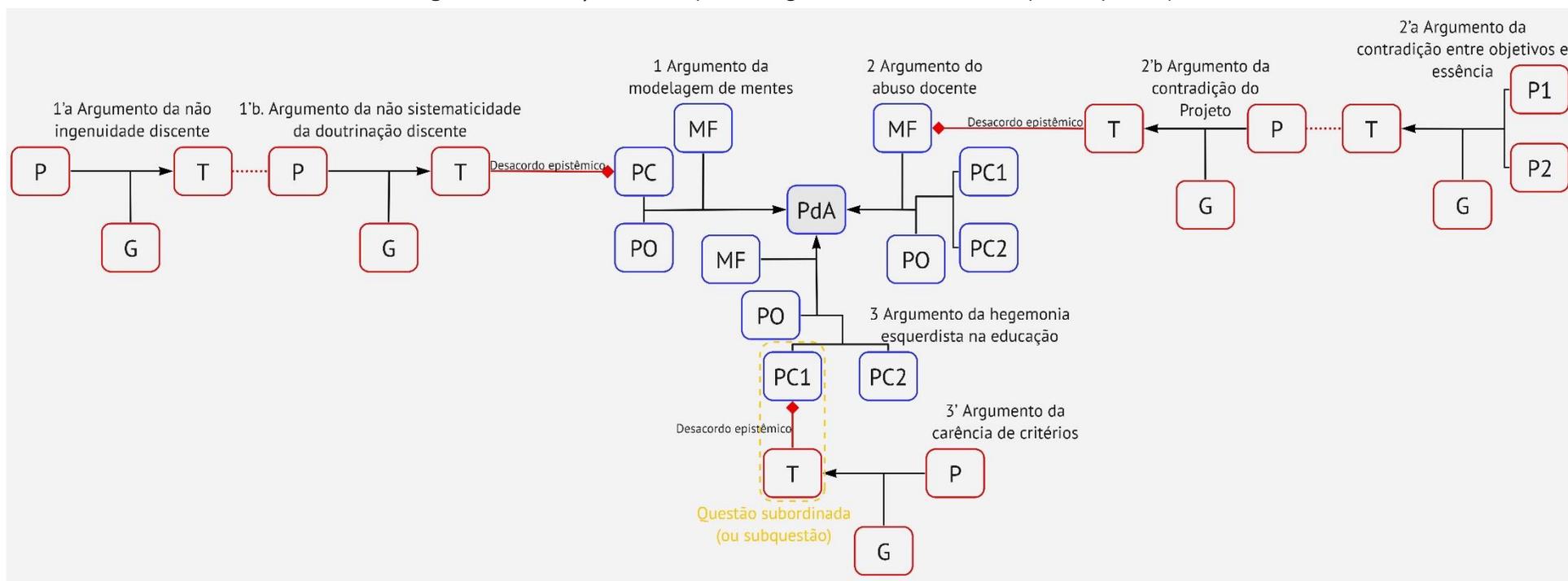
ESPAÇO PÚBLICO? (Haynal, 2023); A PEC DO PLASMA DEVE OU NÃO SER APROVADA? (Gonçalves-Segundo, 2023)) revelou que, independentemente de se tratar de imprensa tradicional ou plataformas digitais (YouTube, Twitter, Instagram), não só há reprodução de argumentos em defesa das distintas posições, como também há focos prototípicos de crítica à argumentação alheia e razões tipicamente mobilizadas nesse processo de contra-argumentação. Tal constatação foi relevante, pois sinalizou uma limitação em termos (especialmente) da definição oferecida por Grácio (2015), que não englobava as críticas às razões em jogo (ou seja, as refutações internas, na acepção de Walton (2013) e Gonçalves-Segundo (2020; 2023)) como componentes do **argumentário**. Parece-nos, então, que seria relevante que a noção de **argumentário** incorporasse esses dois pontos, principalmente quando se leva a sério a propriedade dialética da argumentação. A consequência disso é que o **argumentário** relativo a uma controvérsia ou polêmica passará a incorporar **questões subordinadas** (ou **subquestões**), o que expande seus contornos de forma a torná-lo mais realista com o que, de fato, acontece na arena pública de debate.

A fim de exemplificação, no conflito de opinião sobre o ESP, os docentes são representados, pelo lado pró-ESP, como algozes, pessoas que extorquem os direitos dos alunos e abusam de sua liberdade na sala de aula (da Silva, 2022). Complementarmente, os alunos são construídos como passivos no processo, como atores despidos de agenciamento ou de qualquer capacidade de resistência frente ao discurso docente (da Silva, 2022). Ao longo da polêmica, porém, argumentadores contrários aos ESP mobilizam argumentos para atacar a **Tese** de que os alunos seriam esses atores passivos na sala de aula, recrutando razões que colocam tal visão em questionamento e propondo uma visão alternativa acerca deste mesmo evento³⁹. Esse ponto de desacordo especificamente poderia ser representado como uma **questão argumentativa subordinada**, formulada como “OS ALUNOS SÃO (REALMENTE) UM PÚBLICO PASSIVO EM SALA DE AULA?”.

Para ilustrar essa dinâmica frente a uma visão mais ampliada da controvérsia, podemos observar o diagrama a seguir, extraído de da Silva (2022), seguido da discussão de um outro caso de **subquestão argumentativa**:

³⁹ Cf. subseção “4.4.2.1 Das especificidades das refutações: reperspectivando o estado-de-coisas presente” em da Silva (2022).

Figura 1 – Focalização de uma questão argumentativa subordinada (ou subquestão)



Fonte: adaptado de da Silva (2022)

Na Figura 1, temos, ao centro e em azul, os ‘Argumentos de Enquadramento do Problema’, isto é, os argumentos pró-ESP responsáveis por qualificar a situação presente de maneira negativa para, assim, proporem uma solução: implementar o ESP. Os argumentos em vermelho, por sua vez, são aqueles mobilizados por atores contrários ao ESP, sendo refutativos por excelência, uma vez que são orientados a minar a aceitabilidade (ou a relevância) de algum dos componentes do argumento do outro lado (em outros termos, constituem-se em refutações internas). O ‘Argumento da hegemonia esquerdista na educação’ é um argumento que lê a situação presente negativamente, construindo como factual que “há uma hegemonia de esquerda nas escolas e universidades brasileiras”, avaliada como negativa. O ‘Argumento da carência de critérios’, por sua vez, busca atacar tal possibilidade de leitura, apresentando a **Tese** de que “não há como afirmar que haja uma doutrinação esquerdista em todos os níveis de ensino”, uma vez que o ESP não apresenta critérios claros do que, de fato, seria doutrinar na escola. Essa dinâmica, destacada pela linha tracejada em amarelo⁴⁰, configura um desacordo epistêmico acerca daquilo que pode ser entendido como factual, fazendo emergir uma **questão argumentativa subordinada** (ou **subquestão**) que pode ser expressa como EXISTE DE FATO DOCTRINAÇÃO ESQUERDISTA NAS ESCOLAS?.

Em nossos trabalhos do *Projeto DIA*, temos assumido, então, que discussões subordinadas devem integrar o **argumentário** – tal como se observa no extenso trabalho realizado em da Silva (2022), em que, embora a **questão** central seja “O ESP DEVE SER IMPLEMENTADO?”, identificam-se subdiscussões que podem ser delineadas como “EXISTE DE FATO DOCTRINAÇÃO ESQUERDISTA NAS ESCOLAS?”, ou ainda “O ESP É CAPAZ DE ATINGIR OS OBJETIVOS QUE DEFENDE?”, dentre outras. Estamos diante, portanto, de um reservatório que circunscreve as possibilidades relativas aos modos de ver e de pensar o que está em debate.

Além dessa discussão relativa às **questões** que constituem o **argumentário**, na busca por uma compreensão mais profunda de sua estrutura e composição, surge uma questão fundamental: o que exatamente compõe essa entidade argumentativa complexa? Assumindo a necessidade de identificar os limites e os contornos do **argumentário**, bem como levando em consideração as contribuições de Plantin (2008 [2005]) e Grácio (2015) e a ressalva que acabamos de tecer, defendemos que o **argumentário** engloba o conjunto de argumentos, sócio-historicamente consolidados e discursivamente distribuídos, mobilizáveis em uma dada prática argumentativa no que se refere à sustentação e à crítica das posições em debate. Logo, é o **argumento** a unidade de composição do **argumentário**. Assumir isso, no entanto, esbarra em duas dificuldades: (i) qual a noção de argumento pertinente para esse tipo de trabalho? e (ii)

⁴⁰ Há, ao menos, outros dois pontos de desacordo epistêmico no diagrama. Optamos por ilustrar o surgimento de uma **subquestão** apenas por razões de espaço. Para uma visão completa, cf. da Silva (2022).

como realizar a apreensão desse argumento? A primeira questão será discutida nesta seção; a segunda, nas seções seguintes.

Uma vez que entendemos que os **argumentos** são reproduzidos e, portanto, têm uma unidade na *inventio*, a despeito da relativa dispersão na *elocutio*, tornou-se central recorrermos a uma teoria de raciocínio argumentativo para darmos conta dessa apreensão. Por conseguinte, a teoria dos **esquemas argumentativos**, em especial, a formulação lógico-dialética de Walton e Macagno (2016) e Macagno (2015), fortemente inspirada pelo arcabouço toulminiano (Toulmin, 2006[1958]), se mostrou altamente produtiva.

Os **esquemas argumentativos** são, em essência, “padrões inferenciais abstratos, nos quais uma conclusão é justificada com base em uma relação inferencial específica” (Macagno; Walton, 2019[2018], p. 154). Eles representam padrões de argumentação recorrentes e desempenham um papel central na atividade de sustentação e defesa de **Teses**. Em outros termos, “um esquema argumentativo é um construto, em princípio, desancorado de uma situação real de produção, que pode ser aplicado em um dado texto monologal ou dialogal, de modo a dar forma lógica e material ao elo entre um conjunto específico de razões e a tese” (Gonçalves-Segundo, 2022, p. 108). Já argumentos são reconstruídos a partir de enunciados concretos, para os quais convergem não só o material linguístico explícito, como também elementos contextuais, intertextuais e sociocognitivos relevantes, que atualizam a abstração esquemática a partir do material semântico-discursivo relevante à **questão** em discussão.

Como exemplo, podemos nos debruçar sobre o **Esquema argumentativo por consequências negativas**, um subtipo do esquema argumentativo pragmático, discutido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996[1958]), muito recorrente na polêmica em torno do ESP.

Quadro 1 – Esquema Argumentativo por Consequências Negativas

<p><i>Premissa de causa e efeito:</i> Se o curso de ação <i>a</i> for tomado, então o efeito <i>b</i> ocorre</p> <p><i>Premissa de valor:</i> O efeito <i>b</i> é um resultado indesejável/inaceitável</p> <p><i>Garantia:</i> Se um efeito é indesejável/inaceitável, então não se deve provocar o evento que o causa</p> <p><i>Tese prescritiva:</i> O curso de ação <i>a</i> não deve ser tomado</p>

Fonte: Adaptado de Gonçalves-Segundo (2023, p. 187)

Este **esquema** parte de uma **Premissa** (ou **Dado**) causal, de modo a estabelecer que agir ou deixar de agir de determinada forma pode levar a um resultado específico, resultado este que é avaliado negativamente por aquele que argumenta, a partir de um dado conjunto de valores, que pode ou não ser especificado. A **Garantia** (ou **Presunção**) expressa um modo de argumentar sociodiscursivamente consolidado culturalmente (logo, *dóxico*) – o de que *não se deve provocar aquilo que causa efeitos negativos*. Vejamos, na sequência, o ‘Argumento da criminalização

docente', circulante no dissenso em torno do ESP, um caso concreto do **esquema** que acabamos de mostrar. Como discutiremos na próxima seção, trata-se de uma reconstrução do raciocínio argumentativo a partir desse modelo teórico; a expressão sociossemiótica do argumento nunca corresponde a essa exata reconstrução. Isso é particularmente relevante de se ressaltar em estudos de **argumentário**, uma vez que o argumento a ser reconstruído pelo analista precisa ser específico o suficiente para dar conta de um modo particular de defender uma **Tese**, mas geral o suficiente para abarcar uma diversidade de formas de enunciação relativamente distintas, com maior ou menor conteúdo proposicional explícito.

Quadro 2 – Argumento da criminalização docente

Premissa de causa e efeito: Se o ESP for implementado, cria-se uma abertura para a criminalização docente.
Premissa de valor (Garantia): Criar abertura para a criminalização do trabalho docente é inaceitável.
Garantia: Se é inaceitável criar abertura para a criminalização do trabalho docente, então o ESP não deve ser implementado.
Tese: O ESP não deve ser implementado.

Fonte: Adaptado de da Silva (2022)

Nesse ponto, julgamos fundamental reiterar que são membros de um **argumentário** os argumentos reconstruídos, ou seja, gerados a partir de um procedimento de análise que busca verificar o que há em comum entre diferentes enunciações que invocam um mesmo raciocínio argumentativo de forma a buscar uma aplicação que seja coerente com essas diversas instâncias. Logo, trabalhar com **argumentário** envolve lidar com a tensão entre a invenção (*inventio*) e a elocução (*elocutio*), para recuperar uma discussão cara à Retórica.

De forma resumida, Reboul (2004[1998], p. 43) descreve a *inventio* como a “busca que empreende o orador de todos os argumentos e de outros os meios de persuasão relativos ao tema de seu discurso”. Em outras palavras, refere-se ao processo de encontrar e selecionar razões dentre o que está disponível no **ambiente cognitivo** da controvérsia, disperso em textos e internalizado como conhecimento pelos argumentadores, individuais ou coletivos. Ainda conforme Reboul (2004[1998], p. 43), a *elocutio* diz respeito “à redação escrita⁴¹ do discurso, ao estilo”; em outras palavras, àquilo que temos mencionado como o aspecto enunciativo, enfatizando as estratégias autorais de construção textual. Sendo um objeto abstrato, uma forma virtual, o **argumento** – como elemento de um **argumentário** – precisa ser reconstruído pelo analista, haja vista que sempre haverá uma distância entre a virtualidade do argumento no reservatório (*inventio*) e a sua concretização no enunciado (*elocutio*) e, no fundo, só se é possível

⁴¹ De nosso ponto de vista, a *elocutio* não deve se restringir ao escrito, mas incorporar qualquer recurso semiótico mobilizado para construção da argumentação.

propor que um argumento seja candidato a uma posição no **argumentário** a partir da sua ocorrência não singular em um dado *corpus*, o que inevitavelmente pressupõe diversidade enunciativa. Logo, uma pesquisa que se concentra no **argumentário** enfatiza que um **argumento** não é fruto da criatividade e do engenho de um argumentador plenamente autoral, não sendo, portanto, uma singularidade, o que condiz com os pressupostos teóricos que regem nossa visão sobre a propriedade sociosemiótica da argumentação.

Tal concepção converge, em certa medida, com a visão de Goodwin (2020, p. 169, tradução nossa), que, em um estudo recente, discute conceito similar ao de **argumentário** – a **Argumentação em Nível Sistêmico**:

[...] uma visão de nível sistêmico sugere que um argumento está fortemente ligado à controvérsia em que surgiu. A invenção, a reconstrução e a avaliação de argumentos [...] não ocorrem primariamente pela aplicação de argumentação generalizada ou habilidades de raciocínio a algum conteúdo específico. Em vez disso, elas são fundamentadas em um conhecimento mais localizado de como discutir sobre esse tópico, com essas pessoas.

Em suma, nossa visão de **argumentário**, defendida no âmbito do *Projeto DIA*, distingue-se das vigentes no campo dos estudos da argumentação ao (1) reconhecer a importância de contemplar não apenas uma **questão**, mas a rede de **questões** e **subquestões** que emerge em uma controvérsia a partir da interação entre argumentos e contra-argumentos (refutações internas e externas); (2) sustentar que a rede de argumentos não é estanque, sendo atualizada sempre que a controvérsia (re)emerge; (3) assumir a necessidade de uma análise extensiva de uma série de argumentos para ter acesso a uma reconstrução mais fidedigna do quadro que circunscreve o desacordo; e (4) propor como unidade de composição do **argumentário** o **argumento** como instância de um **esquema argumentativo**, reconstruído a partir das similaridades entre diferentes enunciados que invocam tal raciocínio.

Com base nessa discussão, podemos definir o **argumentário** como um reservatório de argumentos e contra-argumentos que integra o ambiente cognitivo de uma controvérsia, abrangendo, portanto, tanto as fundamentações quanto as contrafundamentações atinentes às respostas à **questão** nuclear e às **questões subordinadas** (Gonçalves-Segundo, 2023; 2024). Por conseguinte, ao envolver-se em uma controvérsia, os argumentadores passam a ter acesso ao **argumentário**, disperso nos variados textos, podendo, então, (i) conhecer as diversas posições relevantes e as razões mobilizadas para defendê-las e atacá-las, e recrutar aquelas com que se identifica para posicionar-se; (ii) ampliar a rede pela inscrição de novas **questões subordinadas**, posições ou argumentos e contra-argumentos; e (iii) retroalimentar o reservatório ao produzir um argumento por meio de diferentes materialidades linguísticas, o que contribui para tornar dadas (contra)fundamentações mais ou menos proeminentes.

Passemos, a seguir, para a discussão acerca das decisões metodológicas adotadas no processo de reconstrução de argumentos candidatos ao **argumentário**.

2 Desafios metodológicos: decisões quanto à apreensão e à reconstrução dos argumentos do argumentário

Como discutimos na seção anterior, a noção de **argumentário** pressupõe uma visão de argumento como raciocínio argumentativo que instancia um **esquema**, apreendido a partir de uma reconstrução que parte do enunciado. O desafio que se impõe é como operar essa reconstrução para que ela seja o mais condizente possível com a diversidade enunciativa. Nesse sentido, propomos as etapas procedimentais a seguir.

Feita a primeira seleção dos textos que compõem o *corpus*, julgamos pertinente a análise texto a texto, no sentido de identificar o conjunto de argumentos que compõe cada uma dessas instâncias textuais selecionadas.

A partir disso, passamos à reconstrução propriamente dita dos argumentos segundo o seguinte procedimento:

1. A partir da identificação da **questão argumentativa** nuclear do texto (não raro, coincidente com a **questão** que organiza a controvérsia como um todo), apreendemos a **Tese** defendida, estando ela explícita ou implícita no texto.
2. Identificamos o(s) raciocínio(s) argumentativo(s) mobilizado(s) em defesa da **Tese** a partir do reconhecimento do(s) **esquema(s) argumentativo(s)** pertinente(s).
3. Valemo-nos da estrutura do **esquema**, como exemplificado no Quadro 1, para reconstruir o **argumento**, o que envolve preencher as variáveis relevantes das/os **Premissas/Dados** e **Presunções/Garantias** com os elementos semântico-discursivos pertinentes à controvérsia. Para fazer isso, orientamo-nos pelas operações analíticas de adição, deleção, substituição e reordenação (van Eemeren, 2018) de conteúdo proposicional para a reconstrução do argumento, como explicadas a seguir:
 - i. A primeira operação, a adição, consiste em “completar o discurso, suplementando-o com elementos que foram deixados implícitos e que são imediatamente relevantes” (van Eemeren, 2018, p. 93, tradução nossa); isso se torna fundamental para a reconstrução, por exemplo, das **Presunções**, elementos essenciais para a ancoragem discursiva do argumento.

- ii. A segunda operação, a deleção, consiste em “identificar e subsequentemente não considerar aquelas partes do discurso que não desempenham um papel em resolver a diferença de opinião” (van Eemeren, 2018, p. 93, tradução nossa); trata-se, pois, do estágio em que nos dedicamos a subtrair elementos que se fazem presente na materialidade enunciativa, mas que não contribuem diretamente para a dimensão *inventiva* do argumento, ou seja, para o seu núcleo ilativo.
- iii. A terceira operação, a substituição, consiste em identificamos “partes do discurso que são relevantes para o processo de resolução, mas cuja função ou conteúdo estão insuficientemente claros por conta da sua apresentação” (van Eemeren, 2018, p. 93, tradução nossa); trata-se de etapa que envolve a reelaboração de determinadas formulações de maneira a tornar o mais claro possível o raciocínio argumentativo indiciado pelos enunciados.
- iv. A quarta operação, a reordenação, consiste no rearranjo da disposição das proposições para organizar, a partir de um processo controlado e replicável, o raciocínio argumentativo em face da forma abstrata do **esquema** pertinente.

Nos **argumentários** com os quais temos trabalhado, a reconstrução dos argumentos tem prezado pela formulação linguística que se aproxime ao máximo de um ideal que contemple as distintas formas de materialização textual, sem negligenciar, porém, uma estruturação que permita instanciações outras para além daquelas observáveis em um determinado *corpus*. Em decorrência disso, fórmulas discursivas foram sempre mantidas (“doutrinação ideológica esquerdista”, por exemplo), quando pertinentes, e hiperônimos relevantes, usualmente presentes no próprio *corpus*, são mobilizados para lidar com os casos de variação léxico-gramatical em diferentes textos.

Nesse processo de reconstrução dos argumentos, a busca por depreender uma lógica abstrata comum que contemplasse as distintas formas de instanciação acabou se refletindo na nomenclatura que cada argumento passou a carregar. As terminologias utilizadas para nomear os argumentos se ancoram nos pontos sobre os quais um argumento se sustenta; em outras palavras, temos buscado descrever em seus nomes a dinâmica expressa entre as **Premissas** e as **Teses** – por exemplo, denominamos ‘Argumento da criminalização docente’ uma fundamentação contrária à implementação do ESP que se baseia na projeção de que o trabalho docente seria criminalizado com a aprovação da lei, o que é visto como indesejável.

No que diz respeito aos argumentos que selecionamos como candidatos ao **argumentário**, estabelecemos como critério a necessidade de mais de uma única instanciação. Isso significa que,

por mais que um argumento possa ser localmente relevante em um texto e que seja significativa ou mesmo simbolicamente representativo de uma discursividade, apenas uma ocorrência não foi considerada suficiente para alocarmos um dado argumento como membro do **argumentário**.

Por fim, julgamos relevante salientar que a reconstrução do **argumentário** configura uma atividade exploratória (Goodwin, 2020), pois reconhecemos que a restrição numérica dos textos que compõem um *corpus* se torna um fator potencialmente limitador, ainda que seja adotado um rigor teórico-metodológico de buscar incluir textos argumentativos que sejam de fato representativos das distinções posições e (contra)fundamentações dispersas na controvérsia, considerando sua temporalidade e historicidade.

Vejamos, na próxima seção, uma aplicação de tais passos para a reconstrução de um nó da rede de argumentos discutida por da Silva (2022).

3 Reconstruindo o argumento: entre a pluralidade enunciativa e a invenção argumentativa

Para ilustrarmos nosso procedimento, tomaremos como foco de análise o ‘Argumento da modelagem de mentes’ (Quadro 4), analisado em detalhes em da Silva (2022)⁴², circulante no discurso favorável ao ESP, uma instância do esquema instrumental de raciocínio prático, cuja estrutura abstrata pode ser observada no Quadro 3:

Quadro 3 – Esquema instrumental de raciocínio prático⁴³

<p><i>Premissa Circunstancial:</i> A situação <i>p</i> exige as características {a, b, c... z}, o que é considerado inaceitável, indesejável ou aprimorável (para o argumentador)</p> <p><i>Premissa de Objetivo:</i> É desejável que a situação futura <i>O</i>, um estado de mundo aceitável, desejável ou aprimorado, se estabeleça</p> <p><i>Garantia:</i> Implementar o curso de ação <i>A</i> levará das circunstâncias aos objetivos</p> <p><i>Tese:</i> O curso de ação <i>A</i> deve ser implementado</p>
--

Fonte: Gonçalves-Segundo (2023, p. 172)

⁴² Uma vez que foge ao escopo do presente artigo, para uma análise qualitativa mais detida, que localiza o argumento no escopo da controvérsia como um todo e destaca os elementos discursivos pertinentes, recomendamos a leitura do capítulo 4 da dissertação de da Silva (2022).

⁴³ O **esquema instrumental de raciocínio prático** é aquele por meio do qual se defende que uma dada proposta de ação deve ser implementada porque ela permite minimizar ou eliminar a situação presente negativa (**Premissa Circunstancial**), colaborando para, viabilizando ou levando ao alcance de uma situação futura desejável (**Premissa de Objetivos**). A **Garantia** faz a articulação entre as premissas e a tese; em Fairclough e Fairclough (2012), ela é denominada **Premissa Meio-Fim**.

Quadro 4 – Argumento da modelagem de mentes

Premissa Circunstancial: Os professores ocultam dos pais e da sociedade o processo intencional de modelagem de mentes, o que é inaceitável.

Premissa de Objetivo: É desejável que os estudantes estejam informados acerca dos deveres dos professores na sala de aula.

Garantia: O ESP descortinará o processo de ocultação de modelagem de mentes, deixando os alunos informados acerca dos deveres docentes em sala de aula.

Tese: O ESP deve ser implementado.

Fonte: da Silva (2022)

Para a reconstrução deste argumento, utilizamos segmentos tópicos dos seguintes textos⁴⁴: “Em defesa de uma escola sem partido” (Pimentel, 2014); “E ainda tem gente que é contra o Escola Sem Partido...” (Constantino, 2016); “O Escola sem Partido e seus inimigos” (Nagib, 2016a); “Programa Escola sem Partido acaba com cooptação da esquerda” (Nagib, 2016b); “Mensagem de fim de ano do escola sem partido ao militante disfarçado de professor” (Nagib, 2016c); e “Doutrinação esquerdista nas escolas: só não vê quem não quer” (Saucedo, 2017). Passemos, então, à discussão e à ilustração do procedimento.

Ao longo de seu processo de criação, desenvolvimento e penetração no debate público, o ESP transitou do estatuto de um simples Movimento com a adesão de alguns pais e responsáveis para uma Associação e, por fim, para um projeto de Lei. Nestes momentos iniciais da discussão que passaria a ocupar a arena pública, atores sociais ecoavam argumentos filiados a uma mesma discursividade e que tinham um traço comum no que diz respeito à leitura do estado-de-coisas presente em relação à educação brasileira: havia a necessidade de mudança.

Como veiculado em editorial da Gazeta do Povo (A escola, 2014), “a ideologização no ensino e a doutrinação política em sala de aula tomaram uma dimensão que não nos permite mais ignorar o problema”, além de que “as tentativas de submeter a educação a um pensamento único” estariam intimamente associadas aos dizeres e princípios de Gramsci, pensador cujos ensinamentos estariam sendo enxertados na educação brasileira por meio dos pensamentos de Paulo Freire. Veiculado pelo mesmo jornal e com um intervalo de menos de uma semana, um artigo de opinião (Pimentel, 2014) tece críticas ao editorial em alguns pontos, mas acaba por partir das mesmas motivações, tais como o – suposto – “problema da instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos, o espetáculo antirrepublicano do aparelhamento político e ideológico do sistema de ensino”, ou ainda “burocratas e professores” que “usurpam o direito que temos de dizer aos nossos filhos o que é certo e o que é errado em matéria de moral”.

⁴⁴ Os hiperlinks para acesso aos textos se encontram na seção de Referências deste artigo.

Ao longo da construção da polêmica e de seu estabelecimento na esfera pública, é possível depreender a recorrência de uma representação que entende o docente como figura central do processo de “modelagem de mentes”. Tal modelagem resultaria de um comportamento, em maior ou menor grau, intencional por parte do docente e cujo fim máximo seria o de tirar proveito da inocência de estudantes com o fito de alcançar objetivos de ordem ideológico-político-partidária. A “modelagem de mentes” seria um suposto mecanismo de inculcar nos alunos determinados valores e pontos de vista que funcionassem no sentido de conseguir adeptos ao que defensores do ESP assumem como a esquerda do espectro político. Vejamos, na sequência, um excerto de um artigo de opinião que atesta o que afirmamos:

(1) É preciso deixar claro que o nosso projeto não prescreve absolutamente nenhuma interferência estatal. O que ele determina é que professores, estudantes e pais sejam informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da liberdade de ensinar. Que limites são esses? De um lado, a vulnerabilidade do educando e sua liberdade de consciência e de crença; de outro, o princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. Conhecendo esses limites, os professores tenderão a respeitá-los; e, se não os respeitarem, os estudantes e seus pais saberão o que fazer. Será isso “interferência estatal”? (Pimentel, 2014).

O movimento de Pimentel acaba por reforçar a validade de que o ESP não seria uma intervenção estatal e, em seguida, quais seriam de fato os objetivos a serem alcançados bem como o papel do ESP para atingi-los. Com base nas operações (i) e (iv) discutidas na terceira etapa do procedimento, procedemos às seguintes reformulações:

- a) Ele [o projeto] determina que professores, estudantes e pais sejam informados e educados sobre os limites éticos e jurídicos da liberdade de ensinar.
- b) [O projeto informa sobre] a vulnerabilidade do educando e sua liberdade de consciência e de crença.
- c) [O projeto informa sobre] o princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado.

No que diz respeito à operação (i), o excerto em (1) contribui para que, enquanto analistas, possamos reconstruir o que comumente não é trazido para a superfície textual – a **Premissa Meio-Fim (Garantia)**. Tal premissa tem a função de explicitar a relação entre a **Proposta de Ação** defendida, os **Objetivos** a serem alcançados e as **Circunstâncias** a serem removidas, de modo a estabelecer um elo que justifique a plausibilidade de uma mudança no estado-de-coisas presente com vistas a uma melhoria num estado-de-coisas futuro. No que concerne à operação (iv), o excerto (1) ilustra a necessidade de reorganização de segmentos das proposições que servirão, posteriormente, à formulação da **Premissa Meio-Fim** e sua reordenação em função da sequência

de **Premissas** e **Tese** que constituem o argumento, como vimos no ‘Argumento da modelagem de mentes’ reconstruído no Quadro 4.

No excerto (2) a seguir, podemos observar como outro argumentador parte de um exemplo para concluir que o ESP seja um fim último para solucionar o problema da suposta doutrinação no ambiente da escola e, mais detidamente, reforçar qual seria o objetivo do Movimento e do projeto de Lei:

(2) Vejam um dos tantos exemplos esdrúxulos, que infelizmente se replicam país afora, impondo aos alunos uma visão de mundo tacanha, partidária, completamente equivocada:

COLÉGIO ESTADUAL PREFEITO JOAQUIM DA SILVA MAFRA - GUARATUBA / PR
DISCIPLINA: SOCIOLOGIA - TRABALHO COMPLEMENTAR
PROFESSOR:
TURMA: SEGUNDO ANO B
ALUNO: N°

1. Em vosso entendimento, qual seria a melhor opção para erradicar a corrupção dentro do Brasil? Justifique.
2. Percebendo o grande “Rebuliço Democrático” que o Brasil está vivendo, proponha em qual área está necessitando maior investimento. Explique.
3. Olhando a frase de Maquiavel “os fins justificam os meios” explique está [sic] frase e procure identificá-la com o período atual que o nosso país está vivendo.
4. O neoliberalismo no Brasil atual procura derrubar qualquer iniciativa do pobre transformar a sua própria vida. Escreva a partir de quando o Brasil começou a viver o Neoliberalismo e qual a saída para esta ideologia de mercado. Comente a sua resposta.
5. No período em que ficou no poder, Fernando Henrique Cardoso, iniciou o Estado Mínimo no Brasil. Como ele fez isso? Por que?
6. Luiz Inácio Lula da Silva, mesmo não tendo nenhum curso universitário, foi o presidente que mais criou centros universitários e centros técnicos em nosso país. Por que investir na educação em nosso país? Qual será a melhor opção para realmente existir uma educação de qualidade no Brasil?

É exatamente esse *tipo de abuso* que queremos impedir, mostrando aos alunos e pais os direitos que eles têm contra um militante desses disfarçado de professor. Quem sabe que esse tipo de absurdo se repete pelo país todo tem a obrigação de lutar pelo Escola Sem Partido. Chega! Não dá mais para aceitar passivamente tanta doutrinação ideológica, que ajuda a transformar nossos alunos em marionetes socialistas. Arrisco dizer que, pensando no longo prazo, não há projeto de lei mais importante do que o Escola Sem Partido (Constantino, 2016).

A partir de uma avaliação aplicada no contexto de uma disciplina de Sociologia no Ensino Médio, Constantino qualifica o contexto atual como indesejável, o que fica evidente nas construções nominais “exemplos esdrúxulos”, “visão de mundo tacanha” e “esse tipo de

abuso”. A partir disso, seria possível, portanto, legitimar uma decisão por mudar a realidade com a finalidade de impedir que o estado-de-coisas futuro seja propício à existência de um contexto em que uma avaliação como aquela seja aplicada.

Partindo da qualificação de tal caso como um abuso, Constantino, então, explicita qual seria um dos objetivos do ESP, o que nos permite reconstruir o raciocínio que contribui para a formulação da **Premissa de Objetivo** do ‘Argumento da modelagem de mentes’:

- d) É exatamente esse tipo de abuso [avaliação de sociologia] que queremos impedir, mostrando aos alunos e pais os direitos que eles têm contra um militante desses disfarçado de professor.

Assumindo que determinadas perguntas supostamente teriam o poder de fazer com que alunos se tornem marionetes que funcionam com objetivos político-partidários da esquerda e de que posições e valores à esquerda são indesejáveis, o argumentador se vê legitimado a tecer um comentário de caráter avaliativo, afirmando que “não há projeto de lei mais importante do que o Escola Sem Partido”, contribuindo, assim, para o argumento de que o ESP tem, de fato, condições de barrar esse aspecto negativo e indesejável que constitui o estado-de-coisas presente – isso aponta, inclusive, para a **Garantia** ou **Premissa Meio-Fim**, já debatida anteriormente.

Além disso, o excerto (2) ilustra a situação discutida nos procedimentos metodológicos da instanciação de um recurso argumentativamente relevante para a unidade textual sob análise, mas não pertinente no que se refere ao **argumentário**: trata-se do exemplo da avaliação de sociologia, que é retoricamente relevante do ponto de vista do argumentador, para atingir os objetivos de sua produção textual, mas não configura um raciocínio argumentativo recorrente e mapeável em outras instâncias textuais – logo, re-produzido – para ser candidato a membro do **argumentário**.

Os excertos (3), (4) e (5) a seguir, todos de autoria de Nagib, são pertinentes para analisarmos especialmente como a figura docente é representada ao longo da discussão. Eles estabelecem os **Objetivos** propostos pelo ESP em função desse modo de representar o professor, além de, no excerto (4), ser possível identificarmos que o articulista recorre a uma fonte que goza de especial destaque – a CADH –, com vistas a, localmente, ampliar a plausibilidade daquilo que é defendido.

- (3) Eis o motivo dos ataques: as esquerdas perceberam – e com razão – que, se os projetos forem aprovados e os cartazes, afixados nas salas de aula, os estudantes estarão permanentemente informados sobre a existência desses deveres e dos direitos que lhes correspondem; e muitos não aceitarão que eles sejam violados, o que vai acabar criando sérias

dificuldades para os professores que usam suas aulas para fins de cooptação ideológica, política e partidária (Nagib, 2016a).

(4) A mais importante observação a ser feita sobre a proposta é que ela não cria para os professores nenhuma obrigação que já não exista: todos os deveres explicitados no cartaz cuja afixação nas salas de aula está prevista no projeto decorrem da Constituição - liberdade de consciência e de crença dos alunos; liberdade de aprender e de ensinar; neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; pluralismo de ideias - e da Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH), tratado internacional com força de lei no Brasil, que reconhece o direito exclusivo dos pais sobre a educação religiosa e moral de seus filhos.

Se esses deveres existem - e desafio qualquer um a provar o contrário -, os estudantes têm direito de saber. Informá-los é o principal objetivo do projeto (Nagib, 2016b).

(5) Tudo indica que não será um ano muito tranquilo para politiquinhos como você. O problema é que, graças em parte ao trabalho realizado pelo Escola sem Partido – que você tanto odeia quanto teme –, a doutrinação ideológica e a propaganda política e partidária em sala de aula estão se tornando uma atividade de alto risco. A cada dia mais gente fica sabendo quem você é e o que você faz no segredo das salas de aula. E o que é pior: essas pessoas já entenderam que aquelas práticas, além de covardes e antiéticas, são ilegais, o que significa que você pode acabar tomando um processo nas costas caso venha a causar algum dano, material ou moral, a qualquer dos seus alunos (Nagib, 2016c).

Considerando que o professor é representado como um agente que trabalha em função dos valores da esquerda e que esses são tidos como indesejáveis, bem como de modo a legitimar a pertinência do ESP como possível mecanismo para barrar tal empreendimento – como podemos observar no excerto (3) –, podemos propor uma formulação tal qual segue para a reconstrução da **Premissa de Objetivo** do ‘Argumento da modelagem de mentes’:

- e) As esquerdas perceberam que os estudantes estarão permanentemente informados sobre a existência desses deveres e dos direitos que lhes correspondem.

A formulação em (e) é um exemplo da aplicação da operação (ii) da etapa 3, em que se faz pertinente a deleção de determinados trechos da formulação original para chegarmos a uma proposição que expressasse o **Objetivo** que tem sido reiterado, de maneira mais ou menos explícita, em distintos textos, sem que fosse necessário, porém, manter as exatas escolhas de ordem enunciativa que flagramos no texto de Nagib.

Os segmentos (4) e (5) podem ser lidos conjuntamente já que partem de acordos semelhantes ao caso anterior – isto é, assumem o professor como um algoz abusador dos direitos alheios –, mas enfatizam o aparato legal por trás das motivações do Movimento. O excerto em (4) é dedicado especialmente ao estabelecimento de paralelos importantes para a leitura da proposta do ESP enquanto projeto de Lei: uma vez que o ESP se constitui em um meio para a concretização dos dizeres da Constituição e da CADH, por extensão, não haveria por que não ser plausível a possibilidade de aprovação de tal Projeto.

Nessa esteira de assumir o professor como algoz, nos dizeres do excerto (5), em que o argumentador projeta um estado-de-coisas futuro em que o professor abusador poderia responder judicialmente por suas ações e isso é construído como algo positivo, é possível depreendermos que essa formulação contribui para a construção de que o ESP tem o poder de descortinar esses casos. Em outras palavras, o movimento em (5) acaba por legitimar a consistência da proposta como projeto de Lei, ao mesmo tempo que nos permite reconstruir a **Garantia (Premissa Meio-Fim)** do ‘Argumento da modelagem de mentes’ a partir das seguintes reformulações:

- f) Informar [os estudantes acerca dos deveres dos professores] é o principal objetivo do projeto.
- g) Essas pessoas já entenderam que aquelas práticas, além de covardes e antiéticas, são ilegais, o que significa que você pode acabar tomando um processo nas costas caso venha a causar algum dano, material ou moral, a qualquer dos seus alunos.

Essa leitura se justifica posto que a possibilidade de responder judicialmente por tais atitudes caracterizaria o ato de descortinar, de trazer à tona aquilo que, para essa discursividade, seria um mecanismo de modelagem da mente dos alunos – consistindo, novamente, em um exemplo da aplicação da operação (i), em que se completam elementos implícitos, mas altamente relevantes para a ancoragem discursiva do argumento.

Por fim, o excerto (6) endereça mais explicitamente o que constitui a **Premissa Circunstancial** do ‘Argumento da modelagem de mentes’:

(6) Como esperar que a maioria dos professores, sabidamente de esquerda, reconheça o fenômeno da doutrinação ideológica nas escolas e universidades, que eles mesmos estão a promover? O filósofo René Guénon dizia que ser invisível é da essência do poder. E não há poder maior do que o de subjugar consciências sem que elas percebam. Ora, sendo assim, é claro que os professores, bem como todos os comprometidos com “a causa”, reagirão contra o Escola Sem Partido, invertendo os polos entre censores e censurados ao dizerem que eles é que são os perseguidos (pela simples afixação de cartazes elucidando direitos e deveres já existentes no nosso ordenamento jurídico... Pois é!), e negando terminantemente a existência da dita doutrinação, apesar dela já ter sido comprovada em incontáveis relatos. Fazem isso seja porque não querem entregar os principais redutos de formação de “cidadãos conscientes” (traduzindo: militância) – e nesse caso estão a ocultar dos pais e da sociedade o processo intencional de modelagem de mentes –, seja porque, já imersos na cosmovisão esquerdista como peixinhos no oceano, não têm sequer repertório de pensamentos distintos e acreditam piamente que estão a ensinar as coisas como são, ou melhor, como deveriam ser – e nesse caso, a própria ideologia é que é invisível a eles (Saucedo, 2017).

Haja vista a existência de perspectivas outras que são contrárias às propostas e às premissas apresentadas pelo ESP, atores sociais favoráveis reconhecem a necessidade de

desestimular a perspectiva outra com o fim de intensificar a plausibilidade de suas próprias conclusões. Logo, a partir do momento que os professores contrários ao ESP são considerados impertinentes devido a suas ideias, ao mesmo tempo em que são constantemente associados à figura da esquerda política, as atitudes que forem tomadas no sentido de não beneficiar esses atores podem ser entendidas como válidas.

Assim, torna-se mais plausível a perspectiva de que esses professores de fato sejam incoerentes e que, portanto, ajam no sentido contrário ao esperado, ainda que o neguem (da Silva, 2024). Isso se torna mais evidente nas formulações a seguir, utilizadas para a reconstrução da **Premissa Circunstancial** do ‘Argumento da modelagem de mentes’:

- h) [Os professores] não querem entregar os principais redutos de formação de “cidadãos conscientes” (traduzindo: militância).
- i) [Os professores] estão a ocultar dos pais e da sociedade o processo intencional de modelagem de mentes.

Isso posto, podemos inferir que o ‘Argumento da modelagem de mentes’ é altamente calcado em uma visão que, ao mesmo tempo em que apaga qualquer agenciamento por parte do corpo discente, retira do professor qualquer possibilidade de agência que não seja enquadrada como algo criminoso, em especial nos casos em que tentam se aproximar de atividades relacionadas a temas sensíveis em nossa sociedade contemporânea. Dada a recorrência de tal argumento, a partir da sua instanciação por distintas vozes, torna-se saliente sua importância para a dinâmica argumentativa sobre tal polêmica, bem como fica evidentemente frutífera sua reconstrução para o entendimento dessa disputa.

O procedimento aqui ilustrado representa um fragmento daquele empreendido para a reconstrução de toda a rede de argumentos. Ao ser replicado extensivamente na reconstrução de outros argumentos que circulam em uma determinada disputa, a articulação entre os argumentos torna-se cada vez mais evidente, o que requer um olhar acurado do analista para que a interação entre eles, tão cara à dinâmica que marca uma disputa de opinião em um dissenso, não seja negligenciada e, assim, possa ser proficuamente representada no **argumentário** reconstruído – uma fração disso pôde ser observada na Figura 1.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos discorrer acerca dos pressupostos mobilizados para nosso empreendimento analítico no que diz respeito à análise de **argumentários** no âmbito das pesquisas realizadas no *Projeto DIA – Discurso, Interação e Argumentação* na Universidade de São Paulo. Para isso, julgamos especialmente pertinente partirmos de uma visão de **argumentário**

como um repositório de argumentos discursivamente distribuídos, constitutivos do ambiente cognitivo de uma controvérsia, a partir do qual distintos argumentadores recrutam formas mais ou menos estáveis de raciocínio argumentativo para defender uma dada **Tese** ou para refutar dadas fundamentações do outro lado da controvérsia. Tais raciocínios argumentativos são formas semântico-discursivamente preenchidas de **esquemas argumentativos** que são circunscritos a uma disputa de opinião, cuja formulação consiste em uma possibilidade/proposta do analista a partir de um conjunto teórico-metodológico pertinente, com o objetivo de enquadrar a re-produção desses argumentos e buscar contemplar distintas *elocuições* que se calcam na mesma *invenção*.

Propusemos, dessa maneira, uma sequência de etapas pertinente à reconstrução dessas unidades argumentativas, buscando respeitar, em maior ou menor grau, as formulações instanciadas desses argumentos em distintos textos, e garantir um grau de abstração suficiente para contemplar instanciações outras que eventualmente extrapolem aquelas flagradas em um *corpus*. Em outras palavras, fez-se pertinente distinguirmos as noções referentes (i) à formulação abstrata de um argumento, contemplando formas mínimas que potencializam a distribuição de uma determinada maneira de perspectivar a realidade e (ii) à instanciação linguística de um argumento, comumente sendo a forma que podemos flagrar na materialidade textual e a partir da qual, quando considerando outras formas de instanciação, podemos reconstruir um argumento que passa a ser candidato ao **argumentário**.

Para a representação dessas formas mínimas, julgamos pertinente a mobilização do conceito de **esquema argumentativo**, de modo a potencializar a ancoragem discursiva do **argumentário**, considerando que os argumentos estão intrinsecamente ancorados aos debates em que surgiram, do qual se retroalimentam, e a partir dos quais podem ser atualizados em cada expressão linguística.

Por fim, é importante ressaltarmos que a proposta visa a ser um procedimento recursivo, a ser mobilizado para a reconstrução de **argumentários** tematizados e balizados por temas outros que possam culminar em disputas de opinião que ocupam a esfera pública de debate, não sendo restrito, dessa forma, à disputa em torno da implementação do Escola Sem Partido, aqui elegida para ilustrar o procedimento metodológico.

Fontes

A ESCOLA e a ideologização do ensino. **Gazeta do Povo**, 02 dez. 2014. Disponível em:

<https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/editoriais/a-escola-e-a-ideologizacao-do-ensino-egx3q5xdzzqnlbyoqwxwo4zy>. Acesso em: 20 jun. 2018.

CONSTANTINO, Rodrigo. E ainda tem gente que é contra o Escola Sem Partido.... **Gazeta do Povo**, 12 jul. 2016. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/e-ainda-tem-gente-que-e-contra-o-escola-sem-partido/>. Acesso em: 19 jan. 2017.

NAGIB, Miguel. O Escola sem Partido e seus inimigos. **Gazeta do Povo**, 26 jul. 2016a. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/o-escola-sem-partido-e-seus-inimigos-7z8wdjo5b8af27otsh8xx98un>. Acesso em: 20 jan. 2017.

NAGIB, Miguel. Programa Escola sem Partido acaba com cooptação da esquerda. **Folha de S.Paulo**, 11 set. 2016b. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1811861-escola-sem-partido-visa-desmantelar-maquina-de-cooptacao-da-esquerda.shtml>. Acesso em: 16 jan. 2017.

NAGIB, Miguel. Mensagem de fim de ano do Escola Sem Partido ao militante disfarçado de professor. **Gazeta do Povo**, 30 dez. 2016c. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/rodrigo-constantino/artigos/mensagem-de-fim-de-ano-do-escola-sem-partido-ao-militante-disfarcado-de-professor/>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PIMENTEL, Carla. Em defesa de uma escola sem partido. **Gazeta do Povo**, 09 dez. 2014. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/em-defesa-de-uma-escola-sem-partido-eh7w9pmtod9h4b33rajag145q>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SAUCEDO, Lhuba. Doutrinação esquerdista nas escolas: só não vê quem não quer. **Gazeta do Povo**, 20 abr. 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/colunistas/giro-de-opiniao/doutrizacao-esquerdista-nas-escolas-so-nao-ve-quem-nao-quer-5ma7f5oht8em7kjitts6nx2ut/>. Acesso em: 18 out. 2018.

Referências

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

ARGUMENTÁRIO. In: GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2015. Disponível em: <https://www.ruigracio.com/VCA/Argumentario.htm>. Acesso em: 30 nov. 2021.

DA SILVA, Lucas Pereira. Escola Sem Partido: categorização e construção de referentes em textos opinativos. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto et al. (Orgs.). **Trajetórias teórico-metodológicas nos estudos do discurso**. São Paulo: FFLCH, 2019, p. 276-294. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/9788575063910>.

DA SILVA, Lucas Pereira. **Explorando o Argumentário: uma análise lógico-discursiva do debate público sobre o Escola Sem Partido**. 352f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências

Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2022.tde-02012023-123156>.

DA SILVA, Lucas Pereira. A representação do professor na discursividade do Escola Sem Partido: uma proposta analítica. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto *et al.* (Orgs). **Tecendo sentidos: investigações em estudos linguísticos, textuais e discursivos**. São Paulo: FFLCH, 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman; FAIRCLOUGH, Isabela. **Political Discourse Analysis: A method for advanced students**. London: Routledge, 2012.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. A configuração funcional da argumentação prática: uma releitura do layout de Fairclough & Fairclough (2012). **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, v. 2, n. 19, p. 109-137, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.17648/eidea-19-v2-2498>.

GONCALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. A configuração funcional da argumentação epistêmica: uma releitura do layout de Toulmin em perspectiva multidisciplinar. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, v. 15, n. 3, p. 236-266, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457347130>.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Lógica Informal: uma introdução aos procedimentos de análise e de avaliação dos argumentos. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; DAMASCENO-MORAIS, Rubens. **Introdução à análise da argumentação**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 101-134.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. **Argumentação prática: teoria, método e análise**. 395f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2023.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. O lugar do argumentário nos estudos da argumentação: discutindo conceitos e procedimentos de análise. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Argumentação e discurso na multidisciplinaridade**. Campinas: Pontes, 2024.

GOODWIN, Jean. Should Climate Scientists Fly? A Case Study of Arguments at the System Level. **Informal Logic**, v. 40, n. 2, p. 157–203, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22329/il.v40i2.6327>.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho. Braga. 2010.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário Crítico de Argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2015.

HAYNAL, Thabata Dias. **“Por quais estátuas os sinos do nosso luto dobram?”: construindo o argumentário do dissenso em torno de monumentos racistas e colonialistas no Brasil**. 291f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2023. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2023.tde-23052023-113031>.

ISOLA-LANZONI, Gabriel; DA SILVA, Lucas Pereira. O lugar da argumentação na interculturalidade: reflexões a partir do curso *Problems in the Anthropology of Argument*. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes (Orgs.). **Argumentação e discurso na multidisciplinaridade**. Campinas: Pontes, 2024.

- JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, v. 48, n. 1, p. 33-42, 2011. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v48i1.8637253>.
- MACAGNO, Fabrizio. A Means-End Classification of Argumentation Schemes. In: VAN EEMEREN, Frans; GARSSSEN, Bart. **Reflections on Theoretical Issues in Argumentation Theory**. Heidelberg/New York/Dordrecht/London: Springer, 2015. p. 183-201.
- MACAGNO, Fabrizio; WALTON, Douglas. Argumentos de raciocínio prático: uma abordagem modular. Tradução: Paulo Roberto Gonçalves-Segundo, Gabriel Isola-Lanzoni, Lucas Pereira da Silva e Winola Weiss Pires Cunha. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 19, p. 140-184, ago. 2019[2018]. DOI: <https://doi.org/10.17648/eidea-19-2448>.
- PALMIERI, Rudi; MAZZALI-LURATI, Sabrina. Multiple Audiences as Text Stakeholders: A Conceptual Framework for Analyzing Complex Rhetorical Situations. **Argumentation**, v. 30, n. 4, p. 467-499, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10503-016-9394-6>.
- PLANTIN, Christian. **A argumentação: História, teorias, perspectivas**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008[2005].
- REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004[1998].
- TINDALE, Christopher. Replicating Reasons: Arguments, Memes, and the Cognitive Environment. **Philosophy & Rhetoric**, v. 50, n. 4, p. 566-588, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5325/philrhet.50.4.0566>.
- TOULMIN, Stephen. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- VAN EEMEREN, Frans. **Argumentation Theory: A Pragma-Dialectical Perspective**. Cham: Springer International Publishing, 2018.
- WALTON, Douglas; MACAGNO, Fabrizio. A classification system for argumentation schemes. **Argument & Computation**, Amsterdam, v. 6, n. 3, p. 219-245, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19462166.2015.1123772>.