

A arte de argumentar na sala de aula

The art of arguing in the classroom

Débora Massmann

Universidade do Vale do Sapucaí – Pouso Alegre, MG, Brasil

A retórica é o encontro dos homens e da linguagem
na exposição das suas diferenças e das suas identidades
(MEYER, 1998).

Resumo: Ao se interessar pela relação entre línguas-culturas e retórica, este trabalho aproxima domínios disciplinares heterogêneos, como o ensino-aprendizagem de línguas e a teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002). Inserida no entremeio destas disciplinas, esta pesquisa investiga a organização retórica em textos dissertativo-argumentativos produzidos em português do Brasil e em francês. Os resultados obtidos mostraram que a argumentação na sala de aula se constituiu a partir do entrecruzamento da retórica cultural com a retórica escolar.

Palavras-chave: Ensino de línguas. Argumentação. Retórica escolar. Retórica cultural.

Abstract: This work is interested in the relation between ‘cultures-languages’ and rhetoric, approaching heterogeneous discipline domains, such as the language teaching-learning and the argumentation theory by Perelman and Olbrechts-Tyteca (2002). Inserted in between these disciplines, this research examines the rhetorical organization in argumentative texts in Brazilian Portuguese and french. The results have shown that the argumentation in the classroom was formed from the intersection of the cultural rhetoric and the school rhetoric.

Keywords: Language teaching. Argumentation. School rhetoric. Cultural rhetoric.

Considerações iniciais

Descrita como uma prática linguageira indispensável à vida em sociedade, a argumentação está presente, implícita ou explicitamente, em toda e qualquer produção discursiva: “num mundo em que os conflitos e as controvérsias são inevitáveis, as negociações e a argumentação fazem parte do cotidiano das nações, das comunidades e das pessoas” (MOSCA, 2004, p. 45). Diferentemente do que acontece com outros atos linguageiros, como, por exemplo, a narração e a descrição, a argumentação não depende única e exclusivamente do locutor. Ela sempre se estabelece numa estrutura dialógica, mesmo naquelas situações em que o interlocutor não está efetivamente presente, como nos discursos escritos. Desse modo, ao se investigar a argumentação, deve-se levar em conta que “o envolvimento não é unilateral, tendo-se uma verdadeira arena em que os interesses se entrecrocaram, quando o clima é de negociação, e em que prevalece o anseio de influência e de poder” (Ibid., p. 17).

Considerando toda a complexidade que gira em torno da produção de textos argumentativos e toda a necessidade da argumentação na vida de qualquer indivíduo, percebe-se que a escola tem uma importância fundamental no processo de aprendizagem das técnicas argumentativas e no desenvolvimento da organização retórica em produções escritas.

Consciente disso, neste estudo, proponho-me a refletir sobre a produção de textos argumentativos na sala de aula. Com base na perspectiva da didactologia de línguas-culturas¹, meu objetivo é descrever e analisar o modo como a argumentação se organiza em duas línguas-culturas distintas, a saber, a língua portuguesa e a língua francesa. A partir deste estudo, depreende-se a organização retórica de cada língua-cultura² verificando suas semelhanças e diferenças. O quadro teórico utilizado para as análises fundamenta-se principalmente na obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002).

1 Terminologia proposta por Robert Galisson (1986) no artigo *Éloge de La “Didactologie/Didactique des langues et des cultures (Maternelles et Étrangères) – D/DLC”*, publicado na ÉLA n. 64. Trata-se de uma disciplina de carrefour (GALISSON, 1991) que se desenvolveu no âmbito da didática de línguas e que está centrada na observação, análise e investigação dos processos de ensino-aprendizagem de línguas-culturas em contato em situação intercultural, ou seja, espaços de convivências de duas ou mais línguas-culturas.

2 O termo “línguas-culturas (*langues-cultures*) surge na esteira das novas orientações didáticas, principalmente aquelas dos trabalhos de Galisson (1985; 1986; 1991) que levam em consideração as relações que unem língua e cultura. Na perspectiva da didactologia das línguas-culturas, o ensino da língua deve favorecer a dimensão (inter)cultural (BOUBAKOUR, 2010).

O espaço da argumentação: a sala de aula

A argumentação começa a ser desvendada logo na infância, quando a criança, à sua maneira, defende seus interesses diante de outros sujeitos. É uma argumentação da oralidade, ainda muito rudimentar, pois, em alguns casos, a força do simbólico apresenta-se atrelada à força física. Mesmo assim, é uma forma de defender um ponto de vista, uma opinião ou um desejo. Se é na primeira infância, paralelamente à aquisição da língua materna, que se aprende a elaborar, oralmente, a argumentação, sua dimensão escrita é, inicialmente, adquirida, aperfeiçoada e empregada no espaço escolar. Nesse sentido, cabe observar que a escola tem um papel importante no processo de inserção do sujeito no contexto social e cultural.

Segundo os órgãos oficiais³ que regulamentam o ensino no Brasil e na França, cabe à escola desenvolver no aluno as principais competências linguístico-discursivas para torná-lo apto à vida em sociedade. Produzir diferentes tipos de textos e de discursos (entre eles, o persuasivo) constitui uma dessas competências. Para que ela seja aprendida, é necessário que o aluno conheça a organização retórica predominante. Afinal, todo discurso apresenta uma construção retórica, “na medida em que procura conduzir o seu interlocutor na direção de uma determinada perspectiva do assunto, projetando-lhe o seu próprio ponto de vista, para o qual pretende obter adesão” (MOSCA, 2004, p. 23).

Assim a escola, além de inserir o aluno nesse universo da escrita, também lhe apresenta os diferentes moldes de produção textual, ou melhor, as diversas formas de enunciados relativamente estáveis que são empregados em uma língua-cultura para construir sentidos e fazer significar. Dentre as mais diversas possibilidades que são ensinadas e aprendidas nos bancos escolares, os textos dissertativo-argumentativos apresentam-se como um dos objetos mais instigantes, uma vez que, nesse tipo de produção textual, parece haver o entrecruzamento de duas retóricas⁴: a cultural e a escolar. A primeira faz referência a um *savoir-faire* pré-determinado a partir do qual se desenvolvem competências linguísticas construídas por uma visão de mundo particular e por um conjunto de crenças e de valores compartilhados. A segunda, definida como um

3 Ministério da Educação e Cultura do Brasil e *Ministère de l'Éducation Nationale* da França.

4 Em minha tese de doutorado (MASSMANN, 2009), investiguei os conceitos de retórica escolar e retórica cultural procurando mostrar que, nas produções dissertativo-argumentativas elaboradas em sala de aula bilíngue, há o entrecruzamento destas duas retóricas.

subconjunto da retórica cultural, diz respeito aos roteiros e aos modelos textuais ensinados e aplicados na produção de textos no espaço escolar.

Trabalhar com produções elaboradas na sala de aula implica tocar em uma questão delicada do ensino-aprendizagem. Em língua portuguesa⁵, por exemplo, há controvérsias teóricas, metodológicas e, principalmente, terminológicas no que diz respeito à categorização da dissertação escolar: trata-se de um gênero discursivo ou de uma tipologia textual? Não pretendo, neste trabalho, refletir sobre tais controvérsias. Por isso, adoto uma posição teórica semelhante à abordagem didático-pedagógica em que as produções dissertativo-argumentativas são apresentadas e descritas como o tipo de texto mais frequentemente associado à prova de redação do vestibular⁶. Essa associação entre as produções dissertativo-argumentativas e o concurso vestibular (ou o *Baccalauréat*⁷, no caso das produções em francês) é importante para compreender a relevância desse tipo de produção textual no espaço escolar.

Ao longo do Ensino Médio, inúmeras produções textuais são elaboradas com o propósito de aperfeiçoar as competências discursivo-textuais e de preparar o estudante para a produção de textos escritos visando, na maioria das vezes, à prova de redação do concurso de vestibular. Essas produções textuais têm a sala de aula como o principal espaço de recepção e de circulação dos textos e, nesse sentido, ela se apresenta como um espaço de produção textual muito peculiar. Nele, as produções são escritas porque foram solicitadas pelo professor. E este, por sua vez, torna-se o principal, e talvez único, leitor dos textos e, ao mesmo tempo, o avaliador, ou seja, o professor é o interlocutor direto de todas as produções. O objetivo de sua solicitação é, na maioria das vezes, averiguar se os conteúdos tratados em sala de aula estão sendo realmente assimilados e, principalmente, avaliar a competência da expressão escrita dos alunos. É fato que este objetivo é bastante reduzido quando se pensa a produção escrita como uma prática de linguagem.

A sala de aula torna-se um espaço de produção textual cujas circunstâncias de enunciação regem a relação professor-aluno e funcio-

5 Refiro-me aqui especificamente à língua portuguesa, pois nela a classificação da redação escolar é, de fato, uma questão polêmica. Em tese, parece que essa controvérsia não atinge as produções em língua francesa. Isso acontece porque a dissertação (*dissertation*, em francês) não tem o mesmo sentido, enquanto modo de organização do discurso, que no sistema linguístico-cultural português.

6 Conferir, por exemplo, Nicola (1998), Faraco e Moura (1995), entre outros.

7 *Baccalauréat* é um exame que sanciona o término dos estudos secundários e possibilita a entrada na Universidade.

nam como mecanismos de coerção genérica e situacional às produções textuais à medida que orientam sua organização retórica, isto é, o que se diz e como se diz.

É necessário destacar que as escolhas argumentativas não acontecem ao acaso. Elas estão diretamente relacionadas ao espaço de enunciação e, nesse sentido, a sala de aula apresenta-se ainda como um espaço coercitivo de funcionamento, de convivência e de disputa das línguas (GUIMARÃES, 2002) que vai distribuir e atribuir politicamente as línguas a seus falantes (Id., 2007). Deste modo, o acontecimento de enunciação da produção textual se dá em um espaço político de divisão de línguas. Em outras palavras, as coerções genéricas e situacionais da sala de aula vão orquestrar não só o jogo imaginário que, simbolicamente, se constrói, mas principalmente o que se diz e como se diz neste espaço de enunciação.

A título de ilustração, retomo aqui alguns dos critérios que devem ser observados pelo aluno durante a produção de textos dissertativo-argumentativos. É preciso, por exemplo: 1) abordar um assunto de acordo com a proposta de redação apresentada pelo professor; 2) expor, ao longo do texto, a tese e os tipos de argumentos que a sustentam; 3) respeitar o número de linhas indicado (de acordo com as provas de vestibulares, pede-se um texto de, no máximo, 30 linhas); 4) respeitar o tempo disponível para a produção e a revisão textual, entre outros.

De todos estes critérios, gostaria de chamar atenção para a exposição da tese e dos argumentos, elementos esses fundamentais para que a argumentação se estabeleça. A tese constitui o componente central de um texto argumentativo. É a partir dela que o locutor seleciona os argumentos e estrutura toda a sua argumentação a fim de convencer seu interlocutor. Em relação aos argumentos, sabe-se que o tipo de argumento selecionado para defender uma tese pode revelar informações importantes sobre a organização retórica do texto. Afinal, são os argumentos que vão homologar ou refutar a tese defendida. Além disso, os tipos de argumentos selecionados constituem também ferramenta importante para compreender o jogo imaginário que se constrói no espaço da sala de aula.

Pressupostos teóricos para o estudo da argumentação

A organização retórica de um texto consolida-se através da argumentação, que, por sua vez, na superfície textual, implica a exposição de uma tese e a apresentação de argumentos que a sustentem. O objetivo de toda argumentação é obter a adesão daqueles a quem se dirige, e, para

isso, “ela é, por inteiro, relativa ao auditório⁸ que procura influenciar” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 21).

Nessa perspectiva, a análise da argumentação de um texto envolve duas dimensões complementares⁹: a dimensão dos elementos que estão efetivamente expressos na superfície textual e que remetem, especificamente, ao conjunto formado pela tese e seus argumentos; e a dimensão dos elementos que compõem o espaço de enunciação que se referem, principalmente, à postura do locutor perante o seu auditório. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (Ibid., p. 21), o locutor deve aproximar-se do auditório e adaptar-se a ele: “esse contato entre o orador e seu auditório não concerne unicamente às condições prévias da argumentação: é essencial também para todo o desenvolvimento dela”.

Concebendo a relação entre o locutor e o seu auditório como uma relação constitutiva, a Nova Retórica de Perelman atribui uma importância crucial à instância de recepção nas trocas argumentativas. A Nova Retórica mostra como o público visado afeta e modifica a organização do texto, pois “fala-se sempre para e em função de alguém”¹⁰ (AMOSSY, 2006, p. 41). Essa relação constitutiva permeia todas as práticas argumentativas e todas as etapas do processo de produção e de análise de textos argumentativos. De fato, é levando em conta essa relação que Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) enumeram os elementos que devem ser observados em uma análise. Para os autores, a análise da argumentação deve, em primeiro lugar, versar:

[...] sobre o que é aceito como ponto de partida de raciocínios e, depois, sobre a maneira pela qual estes se desenvolvem, graças a um conjunto de processos de ligação e de dissociação. Essa divisão, indispensável para a exposição, não deve ser mal compreendida. Com efeito, tanto o desenvolvimento como o ponto de

8 O auditório é definido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 22) como “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”.

9 São dimensões complementares e constitutivas. É sempre em função do auditório que o locutor organiza o seu discurso e faz as escolhas argumentativas (das técnicas de persuasão e dos tipos de argumentos) necessárias para conquistar a adesão de seu público.

10 Da edição francesa: “montre la façon dont le type de public visé modèle le discours. On parle toujours pour et en fonction de quelqu'un” (Todas as traduções do francês que constam no corpo deste artigo são minhas).

partida da argumentação pressupõem acordo com o auditório. [...] do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 73).

Com base no que foi exposto, não há dúvida de que toda a argumentação é construída e moldada em função do auditório ao qual ela se dirige. A importância dada às opiniões do outro é, segundo Amossy (2006, p. 44), “uma condição *sine qua non* da eficácia discursiva”¹¹. Para a autora, a consequência disso é, justamente, a centralidade da *doxa* ou opinião comum:

[...] o auditório tem um papel fundamental na medida em que ele define o conjunto de opiniões, de crenças e de modos de pensar sobre o qual pode se apoiar a fala que visa a conquistar sua adesão. Se adaptar ao auditório é, antes de tudo, levar em consideração sua *doxa*¹². (Ibid., p. 44).

Ao retomar a noção de *doxa*, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) prolongam e confirmam as perspectivas aristotélicas sobre a importância do lugar comum. Além disso, eles chamam a atenção do analista e convidam-no a investigar o embasamento dóxico de todo o discurso argumentativo. É justamente nessa perspectiva que desenvolvo a análise da argumentação neste estudo, cujo *corpus* é composto por 64 redações elaboradas por alunos¹³ de Ensino Médio num espaço de enunciação muito específico, uma escola bilíngue franco-brasileira. A coleta destes textos aconteceu no ano de 2006 em dois momentos distintos que constituem, respectivamente, o ciclo (A) e o ciclo (B) do *corpus* analisado neste trabalho.

Os procedimentos de análise configuram-se da seguinte forma: inicialmente, investigo o modo como a tese é apresentada ao longo dos textos e, em seguida, reflito sobre os tipos de argumentos utilizados pelos autores. É importante lembrar que esse conjunto de elementos, formado pela tese e pelos argumentos que a embasam, é

11 Da edição francesa: “Une condition sine qua non de l’efficacité discursive”.

12 Da edição francesa: “L’auditoire joue un rôle capital dans la mesure où il définit l’ensemble des opinions, des croyances et des schèmes de pensée sur lequel peut s’appuyer la parole qui vise à emporter l’adhésion. S’adapter à l’auditoire, c’est avant tout prendre en compte sa *doxa*”.

13 Deve-se destacar que o mesmo grupo de alunos produziu as redações em língua francesa e também em língua portuguesa.

sempre organizado e construído em função do auditório ao qual se destina o texto. No caso deste estudo, o auditório é formado, justamente, pelo professor de língua portuguesa e/ou de língua francesa e isso traz importantes implicações à organização retórica dos textos analisados.

Sobre a exposição da tese

Investigar a exposição da tese significa observar em que momento do arcabouço argumentativo ela é apresentada e, além disso, de que maneira isso acontece.

Débora

Massmann

370

No primeiro caso, minha atenção está direcionada à organização paragrafada do texto. Minha intenção aqui é averiguar se a tese está localizada nas etapas iniciais da *dispositio*, que remetem à introdução, como sugere o modelo aristotélico, ou nas etapas intermediárias, que se referem ao desenvolvimento da dissertação, ou na etapa final, que está relacionada à conclusão do texto.

No segundo caso, embasada na teoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), interesse-me pelo modo como a tese é veiculada. Em minha análise, preocupo-me em observar se a tese é apresentada de forma explícita ou implícita. Procuo também verificar se essa apresentação ocorre através de premissas que estão amparadas na estrutura do real, que “comportaria os fatos, as verdades e as presunções” (Ibid., 2002, p. 74); ou se essa exposição acontece através de premissas embasadas na estrutura do preferível, que “conteria os valores, as hierarquias e os lugares do preferível” (Id.Ibid.).

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), o real e o preferível devem ser observados com muita atenção, pois estão diretamente relacionados ao tipo de auditório que se pretende persuadir: as premissas que versam sobre o real buscam atingir um auditório universal; enquanto que as premissas que versam sobre o preferível, que expressam um ponto de vista determinado, identificam-se com um auditório particular.

A partir das análises realizadas, formulou-se a Tabela 1 que apresenta informações sobre a exposição da tese no conjunto de textos analisados:

Tabela 1 - Exposição da tese

Exposição da Tese	Língua Portuguesa (LP)		Língua Francesa (LF)	
	1º Ciclo (A)	2º Ciclo(B)	1º Ciclo (A)	2º Ciclo(B)
Explícita	16 (100%)	16 (100%)	16 (100%)	16 (100%)
Implícita	-- (0%)	-- (0%)	-- (0%)	-- (0%)
Início do texto	13 (81,25%)	10 (62,5%)	5 (31,25%)	1 (6,25%)
Fim do texto	3 (18,75%)	6 (37,5%)	11 (68,7%)	15 (95,75%)

As análises revelaram que, tanto em língua portuguesa como em língua francesa, a tese foi exposta de forma explícita em todos os textos analisados. Essa é, na verdade, uma das coerções genéricas obedecidas pelo aluno no processo de produção de textos dissertativo-argumentativos no espaço escolar. O aluno tem consciência de que deve seguir determinadas coerções e mostrar sua tese da forma mais explícita possível para atender às exigências do professor e, desse modo, obter êxito na produção textual que, na maioria das vezes, constitui um requisito parcial de avaliação nos cursos de língua.

Na exposição da tese, o uso de premissas que estão amparadas na estrutura do real, aquela que comporta fatos, verdades e presunções, indicou que a argumentação desenvolvida foi direcionada à persuasão de um auditório universal. Sendo compreendido como a norma da argumentação objetiva, o auditório universal aparece como uma garantia da racionalidade do discurso, já que “uma argumentação dirigida a um auditório universal deve convencer o leitor do caráter coercivo das razões fornecidas, de sua evidência, de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais e históricas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 35). Assim, compreende-se que as produções argumentativas investigadas pretendiam conquistar a adesão de uma universalidade e uma unanimidade de espíritos imaginada pelo locutor. É nesse sentido que a argumentação na sala de aula foi organizada e que o jogo imaginário entre professor e aluno começou a se revelar.

Almejando a objetividade e a racionalidade, o objetivo dos alunos era conquistar a adesão de um auditório universal, do qual o professor fazia parte, não porque esperavam o consentimento efetivo de todo o auditório, e sim porque acreditavam que todos aqueles que compreendessem suas razões e seus argumentos poderiam aderir à tese apresentada e às conclusões que ela suscitava (ibid.). Em outras palavras,

no jogo imaginário estabelecido pela argumentação na sala de aula, o aluno considera que o professor faz parte deste auditório universal, por isso ele recorreu às estratégias argumentativas universalizáveis, isto é, àquelas que supostamente podem ser aceitas por todos os espíritos.

Além disso, as análises mostraram que as duas possibilidades de exposição da tese (início e/ou fim do texto) foram empregadas nas duas línguas-culturas. No entanto, é interessante verificar que em língua portuguesa houve preferência pela apresentação da tese no início do texto, enquanto que em língua francesa, a preferência foi pela exposição no final texto, como mostram os fragmentos abaixo¹⁴:

Débora

Massmann

372

LP(A)1: Hoje no mundo um dos casos mais discutidos e argumentados é o caso da pobreza (l. 3-4).

LP(A)4: O Brasil é um país qualificado como subdesenvolvido nos dias de hoje, mesmo tendo uma economia dinâmica e variada (l. 2-3).

LF(A)11: La poésie est sans doute un moyen très efficace pour la compréhension moral de l'écrivain. Elle force le lecteur à penser et à interpréter les vers pour comprendre l'idée qui est sous-entendue. La caractéristique de la surdétermination est sans doute son aspect plus captivant. Rien dans la poésie n'est pas hasard. Lire des poésie aide à identifier à certains sujets (l. 19-20).

LF(B)16: Pour moi donc la peinture sociale de *Germinal* est plus intéressante que celle du Père Goriot car elle possède une dimension sociologique et historique ainsi qu'un réalisme que l'on ne trouve pas dans *Père Goriot* de Balzac (l. 24-25).

A diferença observada, entre língua portuguesa e língua francesa, no que concerne ao lugar em que a tese é exposta no arcabouço textual aponta para questões de retórica cultural das línguas. Conforme estudo desenvolvido em minha tese de doutoramento (MASSMANN,

14 A identificação dos textos no *corpus* foi organizada da seguinte maneira: as siglas LP e LF referem-se à língua em que o texto está apresentado: língua portuguesa e/ou língua francesa. A letra entre parênteses indica o momento em o texto foi coletado: 1º ciclo (A) e 2º ciclo (B). Já o algarismo numérico diz respeito ao aluno que produziu o texto (1), (2), (3) e assim por diante. É importante dizer que os recortes, tanto em língua portuguesa, quanto em língua francesa, foram transcritos tal e qual a versão manuscrita dos alunos. Não houve nenhum tipo de correção ou adequação de escrita.

2009), na retórica cultural, os elementos que devem compor a organização retórica do texto nem sempre estão disponíveis à livre escolha de cada um; pelo contrário, alguns elementos podem ser impostos e ter sua ordem de apresentação no texto orientada, de um lado, pelo uso e pelas especificidades da materialidade linguística utilizada e, de outro lado, pelas especificidades culturais, isto é, pela visão de mundo característica da língua-cultura. A retórica cultural está regulada, portanto, por dois tipos de convenções, as convenções retóricas (como organizar o dizer) e as convenções culturais (o modo de dizer que pode variar de uma língua-cultura a outra). São essas convenções que traduzem a cada vez as variações nos modos de dizer e as formas de exprimir a realidade física ou social dos falantes. É possível que as diferenças observadas neste estudo, no que concerne à exposição da tese, estejam, portanto, relacionadas às convenções da retórica cultural da língua portuguesa e da língua francesa. Em outras palavras, cada língua-cultura parece apresentar uma retórica cultural própria.

Sobre a tipologia de argumentos

Para investigar os diferentes tipos argumentos, também fundamento minhas reflexões nos postulados perelmanianos. Em seu *Tratado de Argumentação: A Nova Retórica* (TA), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) estabelecem uma tipologia dos diferentes argumentos e das diferentes técnicas argumentativas. Trata-se dos esquemas argumentativos que são classificados em dois tipos de processos: os de ligação e os de dissociação. Segundo os autores, os primeiros fazem referência a esquemas que “aproximam elementos distintos e permitem estabelecer entre estes uma solidariedade que visa seja estruturá-los, seja valorizá-los positiva ou negativamente um pelo outro” (Ibid., p. 215). Já os segundos remetem a esquemas que se amparam em “técnicas de ruptura com o objetivo de dissociar, de separar, de desunir elementos considerados um todo, ou pelo menos um conjunto solidário dentro de um mesmo sistema de pensamento” (Id.Ibid.).

Os esquemas de ligação podem ser descritos pela sua heterogeneidade. Eles podem se apresentar sob a forma de diferentes tipos de argumentos, ou seja, argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real e argumentos que visam a fundar a estrutura do real. Já os esquemas de dissociação podem ser caracterizados pela sua homogeneidade, já que, ao contrário do que foi exposto acima, eles se compõem de apenas dois tipos de argumentos: a ruptura de ligação e a dissociação de noções.

A classificação dos diferentes tipos de argumentos, proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), serviu de guia às análises apresentadas neste estudo. No entanto, é preciso destacar que eu não me limitei a ela. Outras formas de categorização de argumentos serão utilizadas. De fato, em função dos fenômenos argumentativos observados no *corpus* deste estudo, proponho a inclusão de duas categorias à proposta perelmaniana. São argumentos que parecem englobar fenômenos argumentativos que eram tratados de forma periférica pela teoria da argumentação de Perelman ou que, simplesmente, não eram contemplados por ela. Esse é o caso, por exemplo, dos argumentos fundados na *doxa* e dos argumentos pelo afeto¹⁵.

Os argumentos fundados na *doxa* não são encontrados no TA de Perelman e Olbrechts-Tyteca (Ibid.). No entanto, os autores reconhecem e destacam a importância da *doxa* no desenvolvimento da argumentação. Termo com raízes na Retórica Clássica, a *doxa* corresponde ao sentido comum, isto é, a um conjunto de representações de uma determinada sociedade cuja verdade é incerta. A *doxa* pertence, portanto, ao espaço do plausível tal como o apreende o senso comum. Isso quer dizer que:

Na medida em que possui um valor de probabilidade, não de verdade, a *doxa* se situa na base da verossimilhança sobre a qual se apóia o discurso com intenção persuasiva. Ela fornece os pontos de acordo suscetíveis de se estabelecer sobre um assunto determinado em uma assembleia composta de homens de bom senso¹⁶. (AMOSSY, 2006, p. 100).

Constituindo um conjunto de valores e de crenças sobre a realidade, a *doxa* é, no dizer de Barthes (1975, p. 51), “a Opinião pública, o Espírito majoritário, o consenso [...], a Voz do Natural”¹⁷. Portanto, fundamentar a argumentação na *doxa* significa criar um elo com o auditório, é aproximar-se dele a fim de conquistar sua adesão às teses apresentadas

15 A proposta de inclusão do argumento fundamentado na *doxa* e do argumento pelo afeto é válida única e exclusivamente para este estudo e tem por objetivo solucionar uma questão complexa e frequente em minhas análises: a falta de categorização na teoria de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) para os argumentos empregados pelos alunos.

16 Da edição francesa: “Dans la mesure où elle possède une valeur de probabilité, non de vérité, la *doxa* se situe au fondement de la vraisemblance sur laquelle s’appuie le discours à visée persuasive. Elle fournit les points de accord susceptibles de s’établir sur un sujet donné dans une assemblée composée d’hommes de bon sens”.

17 Da edição francesa: “l’Opinion publique, l’Esprit majoritaire, le Consensus [...], la Voix du Naturel”.

a seu consentimento. É justamente esta a função dos argumentos fundados na *doxa*. O locutor ampara sua argumentação nesse conjunto de valores que circula e que, supostamente, é aceito por toda a sociedade.

Já o argumento pelo afeto, segunda inclusão tipológica que considero necessária, não é categorizado desta forma por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002). Na realidade, as modernas teorias da argumentação, surgidas a partir da década de 50, parecem não explorar a questão do afeto. De acordo com Plantin (2005, p. 101), no TA, de Perelman e Olbrechts-Tyteca, “existe uma presença de ‘paixões’ [...], mas elas não são tematizadas; pode-se dizer que a obra propõe uma ‘retórica sem emoções’, o que é um pouco contraditório”¹⁸.

A busca por um embasamento teórico que amparasse as minhas reflexões levou-me então até Aristóteles. De fato, é na Retórica Clássica, mais precisamente atrelada à noção de *pathos*, que encontro os subsídios teóricos necessários para definir os argumentos embasados na emoção. Para Aristóteles, existem três tipos de argumentos que servem essencialmente como instrumentos para persuadir: *ethos*, *pathos* e *logos*. Os dois primeiros estão ligados às emoções e são, portanto, de ordem afetiva; já o último está ligado à razão e é de ordem proposicional.

É fundamentada na noção de *pathos*, definido como “o conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador deve suscitar no auditório com seu discurso” (REBOUL, 2004, p. 48), que proponho a inclusão do argumento pelo afeto. Quando utilizo esta nomenclatura, estou classificando um recurso argumentativo muito frequente nos textos analisados e que também é muito comum em publicidades e propagandas. São as contextualizações e as aproximações temáticas e cronológicas feitas pelo locutor com o objetivo de conquistar o seu auditório. Ao contextualizar, ou melhor, ao trazer o debate para os dias de hoje, pretende-se agradar o interlocutor, despertar e cativar a sua atenção para que ele se mostre envolvido com a reflexão e disposto a ler e/ou a ouvir. Esse tipo de estratégia concretiza-se, na superfície discursivo-textual, através de fórmulas do tipo: “nos dias de hoje”, “atualmente”, “hoje em dia”, “no mundo atual”, “em nosso país”, “dans notre pays”, “dans tout le monde”, “aujourd’hui”, entre outras. Observe alguns fragmentos retirados do *corpus* deste estudo:

18 Da edição francesa: “il y a une présence des “passions” dans le TA, mais elles ne sont jamais thématisées; on peut dire que l’ouvrage propose une “rhétorique sans émotions”, ce qui est quelque peu oxymorique”.

LP(A)2: Nos dias de hoje, os telejornais estão tornando-se muito sensacionalistas (l. 5).

LP(A)6: Os jornais informam, mas os noticiários da televisão, atualmente, estão se preocupando mais em emocionar os telespectadores (l. 1-2).

LF(A)14: Millions des femmes appel à cette alternance à chaque heure dans tout le monde (l. 14).

Débora
Massmann

LF(B)3: Dans notre pays on peut voir un crescent nombre de cas de violence à grandes villes comme São Paulo (l. 1-2) .

376

Como é possível verificar, as expressões utilizadas são, em alguns casos, até rotineiras. Pode-se dizer que elas remetem, sobretudo, a uma maneira de criar benevolência e de se aproximar do público. E, de fato, é este o efeito pretendido: conquistar a confiança e a simpatia do interlocutor a fim de persuadi-lo. Para isso, utilizam-se argumentos que estão fundamentados na emoção e que, de certa forma, vinculam-se ao senso comum. De fato, ao empregar o argumento pelo afeto, o locutor recorre à emoção e à *doxa* para orientar a interpretação do interlocutor em uma determinada direção argumentativa. Vale lembrar que “as emoções são inseparáveis de uma interpretação apoiada sobre valores, ou mais precisamente, sobre um julgamento de ordem moral”¹⁹ (AMOSSY, 2006, p. 186). É, portanto, com base nesta nova tipologia de argumentos que me dedico a observar a argumentação na sala de aula a fim de apreender os esquemas argumentativos, isto é, os tipos de argumentos utilizados para sustentar a tese defendida no texto. Além de servir de instrumento para analisar o modo como cada locutor sustenta a sua tese, a tipologia de argumentos serve também como uma ferramenta importante para observar o jogo imaginário que simbolicamente se constrói entre professor e aluno. As escolhas argumentativas estão diretamente relacionadas à construção e à apresentação de uma imagem de si no discurso. Desse modo, cada argumento empregado na superfície textual é uma pista que o aluno fornece sobre a sua imagem, sobre sua visão de mundo e sobre a imagem

19 Da edição francesa: “les émotions sont inséparables d’une interprétation s’appuyant sur des valeurs, ou plus précisément d’un jugement d’ordre moral”.

que ele projeta do seu interlocutor. Na Tabela 2, é possível observar os diferentes argumentos empregados nos textos que compõem o *corpus* deste estudo.

Tabela 2 – Tipos de argumentos

Tipos de argumentos	Língua Portuguesa (LP)		Língua Francesa (LF)	
	1º Ciclo (A)	2º Ciclo (B)	1º Ciclo (A)	2º Ciclo (B)
Argumentos fundados na <i>doxa</i>	16 (100%)	16 (100%)	16 (100%)	15 (93,75%)
Argumentos pelo afeto	7 (43,75%)	14 (87,5%)	5 (31,25%)	-- (0%)
Argumentos pelo exemplo	14 (87,5%)	16 (100%)	16 (100%)	16 (100%)
Argumentos pragmáticos	16 (100%)	15 (93,75%)	16 (100%)	2 (12,5%)
Argumentos fundados na divisão do todo em partes	1 (6,25%)	2 (12,5%)	-- (0%)	1 (6,25%)
Argumentos fundados na comparação	-- (0%)	-- (0%)	-- (0%)	8 (50%)
Argumentos baseados na autoridade	-- (0%)	-- (0%)	3 (18,25%)	4 (25%)

A análise revelou que a proposta de produção textual funcionou como um mecanismo de coerção para o surgimento de algumas tipologias de argumentos. Em outras palavras, a temática proposta pelo professor induziu o aluno a empregar aqueles argumentos que, suponho, estavam sendo trabalhados em sala de aula. A partir dessa observação, compreende-se e confirma-se que, ao produzir um texto dissertativo-argumentativo, o aluno-locutor é alvo de diferentes tipos de coerção: as coerções genéricas que dizem respeito ao gênero do discurso em que o texto deve ser produzido e às tipologias textuais referentes a esse gênero; e as coerções situacionais que se referem às condições de produção e de recepção do texto na sala de aula.

Além disso, o estudo das categorias de argumentos mostrou que dentre os argumentos analisados quatro deles destacaram-se na preferência dos alunos das duas línguas-culturas investigadas: argumentos fundados na *doxa*, argumentos pelo exemplo, argumentos pragmáticos e argumentos pelo afeto.

Os argumentos fundados na *doxa* aparecem como o recurso mais utilizado pelos alunos. Ao amparar sua argumentação na *doxa*, o aluno-locutor recorre ao senso comum de uma coletividade para fundamentar o seu dizer. Se há um conjunto de valores e de crenças que circula por toda a sociedade e que, supostamente, é aceito por ela, possivelmente, o interlocutor (professor) compartilha das mesmas ideias e das mesmas visões de mundo que compõem essa *doxa*. Recorrendo a esse tipo de argumento, o aluno isenta-se da responsabilidade pelo dito e ainda aumenta as possibilidades de conquistar a adesão do interlocutor. Para ilustrar o modo como os argumentos fundados na *doxa* foram empregados na superfície textual, apontam-se alguns recortes:

LP(A)11: O Brasil é um país emergente, sendo considerado uma das próximas potencias mundiais, há a maior desigualdade de renda do mundo. É vergonhoso. Desde o começo do nosso período democrático se considera que se deve aumentar a produção (PIB) para depois dividi-la melhor. Agora somos a 13ª economia mundial e ainda temos milhões de brasileiros vivendo ainda abaixo da linha da pobreza (l. 5-9).

LF(A)13: Maintenant, il y a questions possibles : 'à quoi sert-il la poésie?' et 'pourquoi continuera-telle à exister?' Pour la première question, on peut tout simplement dire que la poésie est essentielle à l'homme et il a besoin d'elle. Avec une poésie on transmet des sentiments. Ceux-ci sont éprouvées par les personnage qui être ou pas le narrateur ou quelqu'un. Mais même en exprimant des sentiments (ou pas) le poète exprime des idées à travers son oeuvre. Et cela, c'est l'esprit de l'écriture et de la lecture : diffuser des idées. Se sont avec de nouvelles idées qu'on renouvelle l'esprit ainsi que les pensées. Car c'est pas de nouvelles idées diffusées qu'on en gagne de la culture, et c'est seulement avec la culture qu'on peut atteindre notre liberté mentale, spirituel et parfois physique. C'est que en ayant de la culture à travers des nouvelles idées qu'on peut faire avancée notre société, nos environnements et nous-même (l. 13-21).

Outro argumento que ocupou um lugar de destaque nos textos investigados foi o argumento pragmático. Trata-se de um tipo de argumento que não apresenta grandes dificuldades de utilização. Isso acontece porque, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 303), ele “permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências fa-

voráveis ou desfavoráveis. Esse argumento desempenha um papel a tal ponto essencial na argumentação que certos autores quiseram ver nele o esquema único da lógica dos juízos de valor”. Em outras palavras, o emprego desse tipo de argumento “tem uma importância direta para a ação. Ele não requer, para ser aceito pelo senso comum, nenhuma justificação” (Ibid., p. 303). Os recortes seguintes ilustram o modo como esse argumento é expresso nos textos que compõem o *corpus* deste estudo:

LP(A)1: O único meio tido pelos pobres como sobrevivência é o tráfico de drogas que acaba por favorece-los tendo o cliente na mão. Muitas vezes, acabam por assaltar pessoas, sequestra-las e as vezes até matá-las. Tudo isso por dinheiro. Depois as pessoas pobres acabam por tornarem-se marginais, começam a seguir pessoas que se vestem bem, invadir a casa do indivíduo e pegar os utensílios de valor (l. 14-19).

LF(A)12: Un autre aspect très important de la poésie est qu'il condense les idées plus facilement. Donc la poésie est comme un arbre qui exprime les mêmes idées que la prose en une forêt. Mais la poésie est bien plus difficile d'écrire qu'un texte en prose. Oui, seulement que lorsqu'on arrive à écrire la poésie nos textes seront bien plus inutiles en nombre d'idées que nos poésies. Dans ce aspect de condenser les idées vient le fait qu'une poésie exprime bien plus de sentiments qu'un texte en prose. La pensée lorsque bien écrite chaque mot peut avoir un sens plus spécifique pour exprimer un sentiment précis lorsque le texte en prose n'a pas cette caractéristique. Cette facilité d'exprimer les sentiments entraîne la plus importante caractéristique de la poésie, sa facilité de convaincre. Lorsque'on touche les sentiments d'une personne on peut la convaincre plus facilement (l. 13-20).

A argumentação pelo exemplo tem sido utilizada na produção de diferentes discursos e, na sala de aula, ela também constituiu um recurso muito utilizado. Assim como acontece com os argumentos pragmáticos, ela não apresenta dificuldades de formulação, já que, na produção de discursos orais, recorre-se com frequência a esse tipo de argumento para dar credibilidade ao conteúdo enunciado. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 399), a argumentação pelo exemplo “implica, uma vez que se recorre a ela, um certo desacordo acerca da regra particular que o exemplo é chamado a fundamentar,

mas essa argumentação supõe um acordo prévio sobre a própria possibilidade de uma generalização a partir dos casos particulares”. Nesse sentido, entende-se que a argumentação pelo exemplo é empregada de forma frequente porque o exemplo possibilita formular generalizações e fazer inferências sobre o assunto de que trata o texto. Acompanhe alguns fragmentos:

LP(B)2: A leitura não é somente ler um livro, é uma coisa muito importante. Ela nos permite por exemplo de entrar em outro mundo, de viajar, em mediação dos livros. Esse viagem nos permite de ver os fatos, as ações, os lugares sem ter que se mexer. Nós também podemos fazer nossa opinião, para apreender (l. 69).

LF(B)6: L'importance de Zola est telle que lors de sa mort, l'on criait le mot 'Germinal' en allusion au livre écrit par cet homme et qui a marqué la société pour son contenu fortement accusateur des compagnies de mines et de toutes les compagnies qui obligent les hommes à travailler comme des bêtes sans avoir le droit de lever la voix pour protester. Ces idées persistent jusqu'à aujourd'hui avec par exemple l'existence de droit du travail ou des syndicaux déjà existant à l'époque auxquels Zola a donné de l'importance. Toutes ces raisons font que je préfère la vision de la société d'Émile Zola (l. 74-80).

Apesar de aparecer em proporções menores, os argumentos pelo afeto também foram utilizados como um recurso para conquistar a confiança e a benevolência do interlocutor. Através deste tipo de argumentos, pretende-se persuadir recorrendo à emoção, como mostram os seguintes recortes:

LP(A)8: No Brasil, que é um país subdesenvolvido se pode ver o contraste rico-pobre em qualquer cidade em qualquer lugar. Na rua se vê mendigos dormindo no chão e por 'sorte' as vezes não morrem durante a noite de frio. Existe alguma pessoa que quando vê eles não sente piedade? Todo mundo que tem um pouco de bondade vai ter. Mas nunca se viu alguém ir ver esses mendigos para propor uma noite numa cama decente e um banho quente. Medo de ser roubado? De ele ser drogado? De ter doenças? As pessoas não são mais solidárias e sempre vai existir um preconceito muito grande com as pessoas consideradas 'inferiores'. Esse contraste também pode se ver com as mansões e as favelas. Por

exemplo, no bairro Morumbi se vê grande casas que custam milhões e do lado uma enorme favela (l. 6-15).

LF(A)11: Pourquoi a-t-on recourt à la poésie lorsque l'on es malheureux ? Aujourd'hui nous pouvons nous poser cette question en constatant que, en générale, les oeuvre écrite antérieurement ont été élaborée lorsque le poète exprime un sentiment très fort. [...] Le poème est donc écrit par les yeux d'un malheureux, d'un amoureux, entre autre et présente donc les caractéristiques de l'écrivain. On peut donc affirmer que le recourt à poésie est pratiquement un reflexe de l'homme lorsqu'il éprouve un sentiment très intense. La poésie transmet donc toujours une idée ou même un sentiment. La poésie est sans doute un moyen très efficace pour la compréhension moral de l'écrivain (l. 11-19).

A predominância dessas tipologias indica que, nas duas línguas-culturas, os alunos organizaram e ampararam sua argumentação em provas que se constroem a partir de processos de ligação²⁰, isto é, aqueles que se baseiam essencialmente na estrutura do real, como, por exemplo, os argumentos pragmáticos; e aqueles que visam a fundar a estrutura do real, como é o caso, por exemplo, dos argumentos fundados na *doxa* e dos argumentos pelo exemplo.

A partir dessa observação, é possível delinear alguns traços do jogo imaginário que se constrói na sala de aula. O predomínio dessas tipologias de argumentos indica que, possivelmente, a imagem que o aluno constrói de si mesmo esteja fundamentada em uma projeção de uma imagem “ideal” do sujeito-aluno. Essa imagem não pertence, efetivamente, ao aluno. Ela é resultado de um conjunto de valores e de crenças que circula pela sociedade e que, supostamente, é compartilhado pelos sujeitos envolvidos nessa enunciação. Essa imagem, criada pelo senso comum, é aquela que se deve ter/ser ou, pelo menos, parecer ter/ser. O uso de argumentos pelo afeto e de argumentos fundados na *doxa*, por exemplo, indica que o aluno recorre à retórica das paixões e que, além disso, precisa se amparar em um conjunto de crenças e de valores

20 De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 216), os processos de ligação compreendem esquemas que “aproximam elementos distintos e permitem estabelecer entre estes uma solidariedade que visa, seja estruturá-los, seja valorizá-los positiva ou negativamente um pelo outro”. Nesses processos de ligação, inserem-se os argumentos quase-lógicos, os argumentos baseados na estrutura do real e os argumentos que visam a fundar a estrutura do real.

coletivos para endossar o seu dizer. Do mesmo modo, a argumentação pelo exemplo, apesar de fazer referência a casos particulares de uma determinada sociedade, supõe a possibilidade de se criar, entre aluno e professor, um acordo prévio sobre uma generalização que se estabelece, justamente, a partir desses casos particulares.

Assim, pela seleção dos argumentos, nota-se que, nesses textos, a imagem que o aluno constrói de si mesmo está amparada no senso comum, ou seja, em um conjunto de estereótipos fundamentados no querer/dever parecer ser que circulam e que são aceitos pela sociedade. Ao construir uma imagem estereotipada de si mesmo, o aluno se insere nessa coletividade indeterminada e se mescla a ela. À medida que se isenta das responsabilidades pelo dito, também se apaga das instâncias enunciativas. Assim, o dizer deixa de ser individual e passa a ser coletivo.

Considerações finais

Examinar o modo como a tese foi exposta implica identificar e observar sua relação com os argumentos. Assim, observando a estrutura argumentativa que dá sustentação à tese e aos seus argumentos, no conjunto de textos que compõem o *corpus* deste estudo, verificou-se um movimento textual muito similar, em português e em francês, que se configurou da seguinte forma: introdução, desenvolvimento e conclusão. Essa observação indica convergências no modo como as duas línguas-culturas conduzem a argumentação e organizam retoricamente seu dizer. De acordo com Bertrand (1999), esse movimento textual, ou esse modo de conduzir a argumentação, é herdeiro direto do dispositivo da Retórica Clássica. Para este autor, a estrutura argumentativa empregada em diferentes discursos persuasivos tem sua origem na *dispositio*, definida como um plano clássico de organização retórica, composto por quatro partes, que se configura da seguinte maneira: nas duas extremidades, há “o exórdio e o epílogo que, mobilizando as formas passionais da persuasão, devem tocar o auditório, e no centro, a narração e a prova (confirmação e refutação) que, muito mais demonstrativas, devem unir os espíritos. Essa forma ainda existe, um pouco alterada pelo uso: introdução, desenvolvimento e conclusão” (ibid., p. 85).

A organização retórica, identificada nos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, tem sua origem, portanto, nos postulados aristotélicos. Ao estabelecer o seu dispositivo retórico, Aristóteles propôs um sistema argumentativo elementar, partindo do pressuposto de que

a argumentação, para ser eficaz, deveria se apresentar de forma organizada. Apresentar-se de forma organizada significava, sobretudo, que os enunciados deveriam ser hierarquizados e orientados para que o discurso, à medida que se desenvolvesse, pudesse envolver o auditório e modificar suas atitudes e suas crenças (BERTRAND, 1999). Apesar de resumido, o esquema “introdução, desenvolvimento e conclusão” organizou hierarquicamente as etapas da argumentação e envolveu sutilmente o auditório para conquistar sua adesão. Desse modo, compreende-se que língua portuguesa e língua francesa apresentaram e organizaram a maioria dos componentes argumentativos dos textos analisados de maneira semelhante. Essa semelhança é um forte indício de que as culturas escolares dessas duas línguas acabam se aproximando pelo menos no que concerne à exposição da tese e de seus argumentos.

A partir das análises, observou-se ainda que a argumentação na sala aula se constituiu a partir da convivência da retórica cultural com a retórica escolar. Em outras palavras, a descrição do modo como cada língua-cultura organizou sua argumentação mostrou que a retórica cultural interagiu, ainda que de forma tênue, com a retórica escolar nos textos analisados. Nesse sentido, é possível dizer que duas retóricas distintas, sutilmente, conviveram, se relacionaram e até se complementaram. O entrecruzamento dessas duas retóricas nas produções dissertativo-argumentativas aconteceu na medida em que, por um lado, alguns elementos linguístico-discursivos podem se configurar conforme um modelo de organização textual específico de cada língua-cultura, ou seja, conforme uma retórica cultural; e, por outro lado, o arcabouço argumentativo, no qual esses elementos se manifestam, configura-se e passa a significar sob a forma de um roteiro textual característico da retórica escolar, isto é, sob a forma de uma dissertação escolar do tipo dissertativo-argumentativa que tem um sentido, um estilo, uma construção composicional e uma função diretamente relacionada ao espaço de enunciação em que foi produzido, a sala de aula. Nesse processo de inter-relação retórica, é preciso destacar que houve sempre o predomínio da retórica escolar sobre a retórica cultural.

Em relação ao jogo imaginário construído simbolicamente nestes textos, as análises revelaram que a imagem deste aluno, autor dos textos, que convive com a biculturalidade, foi construída quase que conscientemente para se aproximar de uma imagem ideal do sujeito-aluno. Isso aconteceu tanto em língua portuguesa quanto em língua francesa.

Essa construção está embasada em uma imagem preestabelecida pela *doxa* com a intenção de conquistar a adesão do professor às teses que lhe são apresentadas. A imagem ideal do sujeito-aluno foi afetada também pelas especificações da própria retórica escolar (como, por exemplo, as coerções genéricas e situacionais características do espaço de enunciação). Compreende-se assim que a construção do jogo imaginário nestes textos esteve diretamente relacionada ao objetivo primeiro da argumentação nas circunstâncias de enunciação analisadas: convencer e conquistar a adesão do interlocutor.

Débora
Massmann

384

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, R. **L'argumentation dans le discours**. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2006.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. 14. ed. Traduzido por Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].

BARTHES, R. **Roland Barthes par Roland Barthes**. Paris: Seuil, 1975.

BERTRAND, D. **Parler pour convaincre**. Paris: Gallimard, 1999.

BOUBAKOUR, S. L'enseignement des langues-cultures: dimensions et perspectives. **Synergies Algérie**, n. 9, p. 13-26, 2010.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M. **Língua e literatura**. São Paulo: Ática, 1995.

GALISSON, R. **De la langue à la culture par les mots**. Paris: CLE international, 1991.

_____. Didactologies et Idéologies. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 60, p. 8, oct./déc., 1985.

_____. Éloge de la "Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures (maternelles et étrangères) D/DLC". **Études de Linguistique Appliquée**, n. 64, oct./déc., 1986.

GUIMARÃES, E. Domínio semântico e determinação. In: ____; MOLLI-
CA, Maria Cecília. (Org.) **A palavra: forma e sentido**. Campinas, SP:
Pontes, 2007. p. 77-96.

____. **Semântica do acontecimento**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

MASSMANN, D. R. H. **Línguas-culturas e retórica: análise comparada**
de produções dissertativo-argumentativas em língua portuguesa e
língua francesa na esfera escolar. 2009. 498 f. Tese (Doutorado)-
Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEYER, M. **Questões de retórica: linguagem, razão e sedução**. Tra-
duzido por António Hall. Lisboa: Nova Biblioteca 70, 1998.

MOSCA, L. S. (Org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. 3. ed. São Paulo:
Humanitas Publicações/FFLCH-USP, 2004.

NICOLA, J. de. **Língua, literatura e redação**. São Paulo: Scipione, 1998.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 4.
ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação:**
a nova retórica. Traduzido por Maria Ermantina de Almeida Prado
Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PLANTIN, C. **L'argumentation: histories, théories et perspectives**.
Paris: PUF, 2005.

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. Traduzido por Ivone Castilho
Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

*A arte de
argumentar
na sala de aula*

385